

54034 54859 163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1979. 19. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged),
Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Németh István (Szeged), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),
dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Waldmann József (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A film szerepe a tanulók nevelésében	1
BÓRA FERENC: Az azonosulás és ellenézés hatása a 4. osztályos tanulók színházi élményeiben	8
PUSZTAI JÓZSEF: Üzemi szocialista brigádtagok tapasztalatai iskolát patronáló munkájukról, a tanulókkal való személyes kapcsolataik és együttműködésük nevelési hatásáról	12
DR. GERÉB GYÖRGY: Pszichológiai vizsgálatok az „éberségi szint” tanulmányozására és a figyelem jelenségének újabb megvilágítására	17

ÚJ TANTERVEINKRŐL

OLÁH EMŐD: Az óvodai és az általános iskolai ének-zenei nevelés célja és feladatai közötti összefüggés az új óvodai program és az új tanterv alapján	21
ROMANKOVICS ANDRÁS-ROMANKOVICS ANDRÁS-NÉ: Az első osztályos tankönyv-család szerkezete. II.	25
HORVÁTH DÉNES: Gondolatok az 1. osztályos rajz tantárgyhoz	31
BONIFERT DOMONKOSNÉ-SZÁNTÓ LAJOS: Fogalmak különböző szintű bevezetésének jelentősége a 6. osztályos fizikaoktatásban	40

MŰHELY

RENDES BÉLÁNÉ: A családrajzoltatás pedagógiai jelentősége az 1. osztályban	43
FERENCZ BÉLÁNÉ: A Hold mozgása és fényváltozásai	52
TUZA TIBOR: Foglalkozási terv egy „irodalmi színpad” jellegű magyar szakkör munkájához	58
DR. CSORBA JÓZSEFNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: Óravázlat az 1. osztályos testneveléshez	61

SZEMLE

DR. HONFFY PÁL: Bepillantás a tankönyvkészítés műhelyébe	68
Tanítványainknak ajánlhatjuk	71

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

A kiadásért felel: DR. RIESZ BÉLA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 7000 példányban
ISSN 0544-7224

79-41 - Szegedi Nyomda
Felelős vezető: Dobó József

54854

Módszertani Közlemények
19. évfolyamának (1979) tartalomjegyzéke

CIKKEK, TANULMÁNYOK

BÓRA FERENC: Az azonosulás és az ellenézés hatása a 4. osztályos tanulók színházi élményeiben	1/ 8
GERÉB GYÖRGY: Pszichológiai vizsgálatok az „éberségi szint” tanulmányozására és a figyelem jelenségének újabb megvilágítására	1/ 17
KÁRPÁTI ANDREA: „A képzőművészet nyelve”	5/280
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A film szerepe a tanulók nevelésében	1/ 1
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A családi nevelés és az iskola	2/ 96
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Ingerözön, válaszadás, reagálás és nevelés	3/139
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Hatalom és nevelés	4/208
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Pénz és nevelés	5/261
KONCZ JÁNOS: Pedagógusok a Tanácsköztársaságban	2/ 73
KÖTE SÁNDOR: Forradalmi közneveléspolitiká	2/ 78
LÉNÁRD FERENC: A képességek fejlesztése a tanítási órán I.	2/ 83
LÉNÁRD FERENC: A képességek fejlesztése a tanítási órán II.	3/153
LÉNÁRD FERENC: A képességek fejlesztése a tanítási órán III.	4/218
MIKLÓSVÁRI SÁNDOR: „A második tanév”	4/197
PETRUSÁN GYÖRGYNÉ: Egy kulturális foglalkozás leírása „A képzőművészet nyelve” című művészeti programból	5/284
PUSZTAI JÓZSEF: Üzemi szocialista brigádtagok tapasztalatai iskolát patronáló munkájukról, a tanulókkal való személyes kapcsolataik és együttműködésük nevelési hatásáról	1/ 12
RIESZ BÉLA: A közösségi magatartás értékelésének módszertani kérdései I.	5/267
SZABÓ G. MÁRIA: Egy napközi otthoni kísérlet tapasztalatai	5/279
SZÉKELY ISTVÁNNÉ: A társadalmilag hasznos munka szerepe a gyermek személyiségének fejlődésében	5/274
VEIDNER JÁNOS: A Tanácsköztársaság Iskolai Reformbizottságának tervezete az alapfokú természettudományi tárgyak tanítására	3/133
VESZPRÉMI LÁSZLÓ: Jubiláló gyakorlóiskolánk köszöntése	4/201
ZÁTONYI SÁNDOR: Szóban vagy írásban?	4/215
ZUKOVITS IMRE: A gyakorlati problémák felhasználása a feladatlapok készítésekor	2/ 88
ZUKOVITS IMRE: Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának figyelembevétele a feladatlapok összeállításában, tervezésében	3/146

ÚJ TANTERVEINKRŐL

BÉKESINÉ FEJES KATALIN: „Játsszunk a hangunkkal!”	4/223
BONIFERT DOMONKOSNÉ-SZÁNTÓ LAJOS: Fogalmak különböző szintű bevezetésének jelentősége a 6. osztályos fizikaoktatásban	1/ 40
CSORBA JÓZSEFNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: Módszertani ajánlás az 5. osztályos testnevelési tanmenet elkészítéséhez (Melléklet)	3/158
CSORBA JÓZSEFNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: A torna oktatási anyagának módszeres felépítése az általános iskola 2. osztályában	5/290
DEÁK GYÖRGY: Az általános iskola 7. osztálya számára készült kémiai ellenőrző füzet ismertetése I.	2/114
DEÁK GYÖRGY: Az általános iskola 7. osztálya számára készült kémiai ellenőrző füzet ismertetése II.	3/159
DEÁK GYÖRGY: A 7. osztályos kémiai ellenőrző feladatlapok ismertetése	4/238
DOBCSÁNYI FERENC: Irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelvei	5/295
HORVÁTH DÉNES: Gondolatok az 1. osztályos rajzi tantárgyhoz	1/ 31
HORVÁTH DÉNES: Az 1. osztályos rajz tantárgyi lehetőségei	2/103
KISS SÁNDOR: A kombinátorika tanításának néhány problémája alsó tagozaton	4/225
KÖVESDI PÁL-MOLNÁR GYÖRGYNÉ: Egyensúly folyadékokban és gázokban	5/287
MISKOLCZI JÓZSEFNÉ-SZÁNTÓ LAJOS: Tapasztalatok az elektromosságtan 7. osztályban történő tanításáról	4/231
OLÁH EMÓD: Az óvodai és az általános iskolai ének-zenei nevelés célja és feladatai közötti összefüggés az új óvodai program és az új tanterv alapján	1/ 21
ROMANKOVICS ANDRÁS-ROMANKOVICS ANDRÁSNÉ: Az első osztályos tankönyv-család szerkezete II.	1/ 25

MŰHELY

BALTÁSI JUDIT: Milyen szintet értek el negyedikeseim a kiemelt esztétikai nevelés eredményeként?	2/121
BÁRON LÁSZLÓNÉ: Az alapműveletek és a lineáris függvény kapcsolata	5/304
BOLYAI JÁNOS GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA MAGYAR MUNKAKÖZÖSSÉGE: Anyanyelv hete a gyakorlóiskolában	5/317
BÓRA FERENC: A harmadik és negyedik osztályos általános iskolai tanulók színházi elménye fogalmazásaik tükrében	3/164
CSORBA JÓZSEFNÉ-LEŐVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: Óravázlat az 1. osztályos testneveléshez	1/ 61
DEÁK GYÖRGYNÉ SIMON MÁRIA: A nyelvi tényezők a kémia tanításában	5/309
ERDEI SÁNDOR: Rendhagyó oroszórak az általános iskolában	4/252
FERENCZ BÉLÁNÉ: A Hold mozgása és fényváltozásai	1/ 52
HOFFMANN OTTÓ: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben	3/168
HOFFMANN OTTÓ: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben	5/310
GUTTMANN MIKLÓS: A magyartanárok továbbképzéséről	3/180
KELENDI GYULÁNÉ: A gyermek és a munka	2/119
KELENDI GYULÁNÉ: A beszélgetés művészete	4/244
KIRSCHNER JÓZSEFNÉ: Pályaválasztási munka a napköziben	2/127
LŐRINCZNÉ SZABÓ MARGIT: Teljesítménymérés az olvasástanulás kezdetén	4/247
PAPP JÁNOS: Boncolási lehetőségek „Az ember szervezete” című témakör tanításában	3/173
RENDES BÉLÁNÉ: A családrajzoltatás pedagógiai jelentősége az 1. osztályban	1/ 43
TUZA TIBOR: Foglalkozási terv egy „irodalmi színpad” jellegű magyar szakkör munkájához	1/ 58

SZEMLE

BERECZKI SÁNDOR: <i>Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai</i>	3/186
BERECZKI SÁNDOR: <i>Petrikás Árpád (szerk.): A tanulói önkormányzat fejlesztése</i>	3/193
BERECZKI SÁNDOR: <i>M. A. Danyilov-N. I. Boldirev: Pedagógiai metodológia és kutatásmódszertan</i>	4/256
FARKAS FERENC: <i>Wacha Imre: Beszéljessünk a beszédről!</i>	3/187
HÁJZER LAJOS: <i>L. V. Bondarko: Zvukovov sztroj szovremennovo russzkovo jazika</i>	3/190
HONFFY PÁL: Bepillantás a tankönyvkészítés műhelyébe	1/ 68
H. TÓTH ERIKA: <i>V. G. Loginova: Nacsinajem govority po-russzki</i>	3/192
JUHÁSZ KÁROLY: <i>Tanítók XIV. Nyári Akadémiája</i>	3/184
KOVÁCS JÓZSEFNÉ: <i>Kereszty Zsuzsa (szerk.): Bevezetés a napközi otthoni nevelőmunkába</i>	3/191
KOVÁCS KRISTÓF ANDRÁS: <i>Balogh László: Mag hó alatt</i>	3/188
KRÉKITS JÓZSEF: <i>Saura Róbert: Kevés szóval oroszul</i>	3/189
LACZÓ KATALIN: <i>Nevelés, művelődés (Acta Pedagogica Debrecina, 1977)</i>	4/258
SÍPOS SÁNDORNÉ: <i>Tanárak IX. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán</i>	2/131
SZEBENYI PÉTER: <i>Társadalomtudományi taxonómiák és tantervek az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában I.</i>	5/319
VESZPRÉMI LÁSZLÓ: <i>Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás</i>	3/184
Tanítványainknak ajánlhatjuk	1/ 71
Tanítványainknak ajánlhatjuk	2/133
Tanítványainknak ajánlhatjuk	3/195
Tanítványainknak ajánlhatjuk	4/261
Tanítványainknak ajánlhatjuk	5/324

Összeállította: VIDÉKI MÁTYÁS

A film szerepe a tanulók nevelésében

„Mindenki tudja és elismeri, hogy a filmművészet a nagy tömegek szellemére nagyobb befolyással van minden más művészetenél.”

Balázs Béla

A FILM, majd a televízió megjelenése az emberek *élményvilágát* is forradalmasította. Az emberek életében, amelyet eddig az töltött meg tartalommal, amit:

a) környezetükre reagálva, illetve környezetüket reagáltatva *cselekedtek*,
b) és ami velük, bennük és körülöttük számukra észlelhetően *megtörtént*, lejátszódott, illetve esetleg képzeletviláguk belső átélésével mindaz, amiről *elbíhették*, hogy megtettek vagy megtörtént velük, a szavak mellett egyre nagyobb teret foglaltak el *a képek*, a gondolkodás mellett egyre nagyobb szerepet kezdett betölteni *a látvány*. Nem véletlen, hogy a PEN ljubjanai kongresszusán a világirodalom jeles képviselői arról vitatkoztak, vajon a XX. század végére a betűkultúra (Gutenberg galaxis) helyét nem foglalja-e el teljesen és egyeduralkodóan a *képi kultúra*. Azóta tulajdonképpen már eldőlt, hogy a kettő meg is férhet egymással, sőt ki is egészíti egymást. Tanulásként azonban annyit mindenképp levonhatunk a vitából, hogy a jövő nemzedék neveléséről értelmesen már beszélnünk sem lehet, ha figyelembe nem vesszük abban az egyik legjelentősebb hatótényezőnek: *a filmnek hatásait*. Hozzátehetjük, hogy filmen ebben a vonatkozásban nemcsak a mozik műsorán szereplő alkotásokat értjük, hanem azokat is, amelyeket a televízió közvetítésével milliók nézhetnek meg egyszerre anélkül, hogy *az együttes élmény* együttlétüket is igényelné.

Filmekről nehéz anélkül beszélnünk, hogy eszünkbe ne jutna Kosztolányi Dezsőnek a szavak (fogalmak) devalválásáról írt kis miniatűrje. Kétségtelen, hogy szótárainkban és mindennapi szóhasználatunkban a film is *a devalvált szavak* közé sorakozott. Szóhasználatunk ugyanis nem veszi tekintetbe, hogy a film lehet:

személyes jellegű	családi eseményekről, osztálykirándulásról készített pergófilmek, a balagás filmi megőrkítése ;
oktató	didaktikai célokat, a tanítás anyagának szemléltetését szolgálják, iskolafilmek
ismeretterjesztő	földrajzi, biológiai stb. témákat szemléletesen bemutató képsorok, gyakorlati kisfilmek közt és a tévéműsorban
ipari termék	a közönség pillanatnyi fogyasztói szükségleteit szolgálják ki, esetleg manipulálják is, a legtöbb mozifilm ide tartozik
reklámfilm	körüket helytelen lenne a Fabulonra szűkíteni, mert lehet életmódot, viselkedési mintákat, sőt világnézetet is reklámozni, szinte valamennyi filmnek van ilyen eleme is
és művészi alkotás	talán száz közül egy. Kétségtelen, hogy matematikailag a legkisebb számot képviselik, s akkor a köztük levő minőségi különbségeket figyelmen kívül is hagyjuk.

Mindegyikben közös, hogy valamilyen céllal és formában az objektív valóságot tükrözik a készítőjük szubjektumán átszűrve. A célt mindig az alkotó határozza meg, de mint minden emberi megnyilvánulásban, a filmekben is el kell határolnunk készítőinek *szubjektív szándékát* a bemutatott mű tényleges *szubjektív hatásától*. A filmesztéta, a kritikus mindig az előbbit keresi, boncolja, a nézőt, de a pszichológust, a pedagógust mindig az utóbbi izgatja. A nevelés szempontjából ugyanis teljesen közömbös, hogy a meztelen emberi test bemutatásával az emberi kiszolgáltatottságot kívánja-e ábrázolni a film, vagy egyszerűen ösztöneiket kívánja üzleti vagy egyéb szempontból felkavarni, ha gyakorlatilag mindkét szándék az utóbbi eredményhez vezet. Elhisszük a kritikusnak, hogy valamelyik film az agresszivitás, a fogyasztói szemlélet ellen foglal állást, de semmire sem megyünk *bitűnkekkel*, ha hatására terjed az agresszivitás, a cinizmus, a fogyasztói szemlélet. A filmesztétika iskolai oktatása épp azért nem vezetett eredményhez, mert a filmeket *az alkotó* szemszögéből magyarázta azoknak, akik a moziban nem plánokat, montázsokat, hanem sztorikat, kalandokat kívánnak átélni.

Jól példázza a kétféle nézőpontot Wolf német származású szovjet filmszerző esete. A második világháborúban a harci zónában sétálgató Wolfot – saját elbeszélése szerint – elfogják saját katonái. Kémet gyanítanak benne: ruhája nem szabályos, orosz kiejtése németes, igazolvány nincs nála. Wolf arra hivatkozik: ő írta azokat a filmeket, amelyeket valamennyi katonára látott. Felszólítják, mesélje el egyik filmjének a történetét. Wolf készségesen vállalkozik a könnyű feladatra, de elbeszélése után a katonák biztosak lesznek abban, hogy kém, mert a film nem azt tartalmazta, amit állítólagos szerzője elmondott.

Ebből következően *előfordulhat*, hogy iskola és filmrendező szándéka és a tanulóknak ébresztett hatás találkozik, de *nem szükségszerű*. Esetenként éles szakadék teremthető köztük.

Egy felmérésünk győzött meg arról, hogy pl. a tanulók Mikszáth A Noszty fiú esete Tóth Marival c. regényről *megtanulták*, hogy benne az író az aljas stb. dzsentrit leplezi le. Ezzel szemben a megkérdezett lányok és fiúk többsége (kb. 85%-a) azt *vallotta*, hogy Feriben eszményképét látja.

A NYITOTT ISKOLA programjának megvalósítása tartalmazza azt a követelményt is, hogy az iskola *segítse eligazodni* a tanulókat a mindennapi élet bonyolult, többnyire ellentmondásos és szellemi kényelemből gyakran mégis hamisan közös nevezőre hozott jelenségei között. Meg kell értetni velük pl., hogy azon mindenki megbotránkozna, ha a kerti törpéket és Michelangelo Mózesát a szobrászat fogalmába egyesítenénk, azt viszont természetesnek tartja, hogy mindent, amit a mozikban levetítenek a *filmművészet* alkotásának tekintsen, és azok minden szereplőjében a művészet papjait, papnőit tisztelje. Ismerjék fel a tanulók, hogy a filmek *fiktív életet* vetítenek eléjük (Eisenstein megállapítása), a nyomozók nem tipikusan Colombók és Maigreték, és még a polgári világra sem jellemző, hogy mindenki a filmhősök könnyű, édes, kalandokban, izgalmaiban gazdag életét élje.

Az iskolának magára kell vállalnia még a sztárkultusz illúzióinak megtépázását is. Híres filmrendező mondta, hogy a legostobább nőből is képes sztárt faragni, ha egyébként külseje megfelel. Rendelkezésre állnak ehhez a film manipulációs eszközei: a vágás, egy jelenet százszori megismétlése, a trükk, s nem utolsósorban a dublőrök munkába állítása. Rettenhetetlen hőst faraghat a gyáva nyuszból, csodás hangú valakit, akinek nincs zenei hangja. Az már a reklám feladata, hogy elhitesse a tömeggel, hogy rendkívüli egyének, akiket joggal lehet bálványozni. Ennek érdekében még magánéletük is a reklám rabságába esik, mert a bálványoknak néha rendkívüli botrányokba illik keveredniük.

A primitív és a fiatal nézőt előzetes tapasztalatai még nem teszik képessé arra, hogy *a látott*, tehát könnyen valósnak tartott fiktív világot *az objektívvá* összevethesse, valóságként éli át, ami csak technikailag megalkotott, érdekes, rendkívüli és ra-

gyógó. Játékaiban, képzeletében azonosul a megcsodált hősökkel, és cselekvéseiben is igyekszik megközelíteni őket. Addig nem is baj, amíg Tenkes kapitánynak vagy Robin Hoodnak képzeletben magát teljes beleéléssel, de ugyanígy azonosul a szereplők agresszivitásaival, cinizmusával és szexuális viselkedésével is. Ezért objektív igazságként fogadhatjuk el Panofsky tézisét (Style and Medium in the Motion Pictures Univ. of Calif. Press 1972): „Akár tetszik nekünk, akár nem, de éppen a film alakítja – jobban mint bármi valaha – a föld lakosságának több mint 60%-át kitevő közönség véleményét, ízlését, nyelvét, öltözködését, viselkedését, sőt külső megjelenését is.” Különböző időben különböző helyeken végzett felméréseink tanúsítják, hogy az említett 60%-ban jelentős hely illeti meg a tanulókat, mert

- többségük véleménye szerint élményeik jelentős csoportja filmekhez kapcsolódik;

- s ha időnként csökken a mozilátogatók száma, legkevésbé a fiatalok részaránya csökken;

- odahaza – az egy és másfél szobás lakások tömege következtében – nyugodtan végignézik a korhatárokhöz (16, 18 év) kötött filmeket, mert ágyuk és a televízió ugyanabban a szobában található, a család még elalvásuk idejére sem hajlandó „a műsort kikapcsolni”;

- korán egyetlen differenciát ismernek meg a filmekkel kapcsolatban: legvonzóbbak a polgári filmek, legkevésbé a szocialista filmgyártás termékei;

- az előbbieket azt a nézetet alakítják ki bennük, hogy a világban az *élvezeti lehetőségek* kimeríthetetlenek, csak éppen a becsületesek kirekesztődnek, a gátlástalanok habzsolhatnak belőlük;

- és szép számmal (9–18 évesek) nyilatkoztak úgy, hogy *a szemérem* elavult fogalom, és egy nő a XX. században is legkönnyebben testének kiárulásával juthat anyagi és egyéb eszközökhöz. Ezt bizonyítja nekik, hogy a legreklámozottabb színésznők pucérán is láthatók mozivászonon és képernyőn, a nagy filmek hősnői szexualitásuk kiaknázásával lesznek naggyá a filmtörténetekben és a filmújságok reklámfotóiban, szövegeiben. A maga szürkeségétől irtózó fiatal úgy érzi, legkönnyebben utánzásukkal érezheti saját személyiségének kiteljesedését is. Egyébként is többnyire minden „erény” unalmas, minden „bűn” érdekes és vonzó a filmekben.

A filmek, amelyek rendkívül pozitív szerepet töltenek be a tanulók világképének kitágulásában, ismereteik bővítésében, ezeken a pontokon nevelésük rombolóivá válnak, ezért érzi sok nevelő, hogy Sziszifusz szerepét teljesíti, nagy erővel viszi a hegycsúcsra a követ, amely nagy sebességgel gurul vissza, és önmagát a modern kor Kőműves Kelemenének tekintheti, mert amit estig épít, leomlik reggelre. Senki nem léphet fel azzal az igénygel, hogy *pedagógiai szempontoknak* rendeljék alá a filmművészetet vagy a filmpárt. A pedagógia csak egyet tehet: felkészítheti a gyermekeket:

a) a *pozitív élmények* befogadására is; durva, de igaz példa, hogy az, aki 100 ember közt 5 résszel találkozik, nem arról szokott beszámolni, hogy 95 józant látott, hanem arról: tele az utca részekkel; ha ezer közül 20 lop vagy sikkaszt, felmenti magát, mert hisz mindenki lop, aki csak teheti;

b) és a *negatív élmények* kritikai értékelésére, megbeszélve velük pl., hogy a szexuális anarchia egy serdülőnek izgalmas látványokat biztosíthat ugyan (a felnőtt sem csukja be ilyenkor a szemét), de teljes érzelmi sivatagba (Vance Packard kifejezése), elnyomorodáshoz, kiégéshez, esetenként a nemi beteg gondozóba vezet. Ezeket már nem ábrázolják a filmek.

Polgári pszichológusok foglalkoznak a filmélmények és a bűnözés, a terrorizmus, a szexuális ingerek dömpingjének és a nemi betegségek ugrásszerű növekedésének összefüggéseivel. Már-már azt hittük, hogy a penicillinnel lezárult koruk, de a párhuzamos kalandok következtében a WHO (egészségügyi világszervezet) jelentése szerint 1954 óta a gonorrhoeások száma 1/4 milliárddal, a szifiliszessé 50 millióval gyarapodott a világon. A reklám ellen csak őszinte szóval és tényekkel lehet felvenni a harcot, prédikációk semmit sem érnek.

Az egyik kiváló polgári filmszakember, Michelangelo Antonioni írta a filmekben terjesztett szexuális forradalom profétáival szemben: ez a felfogás és gyakorlat „minden valós érték tagadásához vezet”, totális *érzelmi, eszmei anarchiát* idéz elő, és előkészíti a talajt „egy új, rendcsináló fasizmushoz” (vö.: Filmkultúra, 1974:3. 70–71. l.).

Ahhoz, hogy Antonioni álláspontját megérthessük, röviden utalnunk kell a polgári filmekkel kapcsolatos elméleti nézetekre, és a velük párhuzamosan kialakult gyakorlatra. Elég, ha utalunk Amos Vogel filmesztétikus elméletére (Film Asa Subversive Art = A film mint felforgató művészet, New York, 1974.), amely szerint a film feladata, hogy mindent leromboljon, erkölcsi normát és politikai elvek, eszmék hitelét, ehhez pedig feltétlenül a rombolás legfőbb erejét, a szexet kell igénybe vennie. Le kell rombolni minden hagyományos morális és viselkedési normát, „valamilyen új ellenkultúrát kell létrehozni, ahol nem lesz semmiféle morális vagy szexuális tilalom”. (Vö.: Filmkultúra 1978:3. 100–101. l.) Sajátosan még olyan filmesztéta is akadt, aki ezt a nézetet a marxizmussal kívánta összeházasítani. Wilhelm Reich szerint a marxizmusból ki kellene iktatni a társadalmi forradalmat, s helyébe a minden problémát megoldó *szexuális forradalmat* szükséges tenni. A pedagógusnak a tanulók körében végzett eredményes felvilágosító tevékenység érdekében tudnia kell ezeket, amint azt is, hogy az elmélettel párhuzamosan hosszú folyamatban jutott el a filmipar – még a művészet eszközeit is szolgálatába állítva – mai gyakorlatáig. Ennek a folyamatnak egyes állomásai nyomon követték a filmipar bevételeinek hullámzását. Először a hagyományos erkölcs *szöveges támadása* lett gyakorlattá, ezt követte, hogy „az ifjú hősnő pucérra vetkőzött, de ezt a néző csak a többi szereplő arcáról olvashatta le (Bohémvér, nálunk Halálos tavasz), az Extázisban (1932) már közvetlenül láthatta, majd az „új hullám” a szexuális cselekményeket, *perverziókat, aberrációkat* (1960-tól a hard pornóig) filmre vitte (ezeknek a törekvéseknek nálunk Jancsó Miklós az élharcosa), hogy minél nagyobb tömeget vonzzon a mozikba.

Sajnálatos tény, hogy a reklám, az ezekkel adekvát viselkedési formákat aránylag rövid idő alatt elterjesztette, főleg az ifjúság körében, a lehető legolcsóbb eszközzel. Kinyilvánította, hogy csak ez a *modern, korszerű, baladó*. Így élhettük át mindannyian azt a csodálatos ellentmondást, hogy ugyanazok a gyermekek és ifjak, akik:

a) szuverenitásuk védelmében élesen harcoltak minden szülői követeléssel szemben, a lehető legszolgáibanban behódoltak a szuverenitásukat megszüntető reklám előtt (utcai viselkedés, farmernadrág);

b) jogaikra hivatkozva még az ellen is tiltakoztak, hogy ruhájukon valamilyen iskolai jelvényt viseljenek, jogaik érvényesítése ürügyén tökéletesen elszemélytelenítő egyenruhába bújtak. Nemcsak öltözködésükben, de még szexuális viselkedésükben is külső előírásokhoz igazodtak.

A FILMHATÁS épp ezen a ponton válik a legkiélezettebben pedagógiai és pályalélektani problémává. Egyrésztől azért, mert egyetlen nevelőtestület sem hagyhatja figyelmen kívül azokat az erős hatásokat, amelyek a tanulókat az iskolán kívül érik, másrésztől azért is, mert a *filmhatások mechanizmusának* lélektani elemzése is hozzásegítheti a pedagógiát, hogy kiemelkedjék a rosszul csépelte közterek bűvöletéből. Nézzünk szembe kissé az utóbbi lehetőségekkel. A filmhatások elemzéséből mindennek előtt kiderül, hogy:

a) filmek, slágerek stb. nem önmagukban hatnak, hanem *periódikusan ismétlődő ingerekkel*.

Ha a kamasz meztelen nőt lát filmen, kétségkívül leköti érdeklődését, felkavarja fantáziáját, izgalmat kelt benne. Ez így önmagában még nem új dolog. Ha azonban a fiatal újra meg újra azt tapasztalja, hogy minden „művész” meztelen a filmekben, ez már nemcsak kíváncsiságát elégíti

ki, nemcsak izgalmat jelent számára. Lehetővé válik számára, hogy *társadalmi, morális elvet* vonjon le. Konzervatív szüleiével, pedagógusaival szemben a modern ember nem csinál ügyet a „szeméremből”. Kitarulkozik, kalandot kalandra kerget s. í. t.

b) A szülők, az osztályfőnökök munkaerkölcsre, világnézetre, közösségi viselkedésre nevelnek, pedig a filmekből világosan kitűnik, hogy *az érvényesülés útja* másfelé vezet. Még szerencse, hogy az ilyen szemléletet sugárzó magyar filmek (Jakab és társai) még a gyerekeknek is nevetségesen hatnak.

c) Nagy szerepük van a filmeknek abban, hogy tanulóink *érzelmi világa* hihetetlenül sekélyesedik.

Találóa írja erről B. Mulldorf polgári szerző, hogy a filmvilág csak élvezeteket ismter, érzelmeket többnyire nem. A szerelmet, a vágyat, a szenvedélyt testi szükségletté fokozza le, a nőt fogyasztási tárggyá. A pillanatnyi élvezetek magasztosításával a legintimebb és legértékesebb emberi kapcsolatot „testrészek, szervek kapcsolatává” egyszerűsíti. Mindez nem marad szexuális kérdés, mert a szexuális cinizmus átcsap *világnézeti, politikai cinizmusba* (vö.: Módszertani Közlemények, 1978:..), s elősegíti:

- az agresszivitás általános terjedését,
- a hedonisztikus, playboy, illetve lady szemléletet, amely minden értéket eszköznek tekint csupán,
- épp ezért elérésük eszközeiben sem válogat (vö.: Kék Fény intellektuális bűnözés).

Pedagógiai szempontból lényeges, hogy az ember a múltját, s benne „szexuális múltját magával hozza a jelenbe” (Mailer filmesztétikus és pszichológus megállapítása), tehát a tanulók szexuális, állampolgári nevelése elkerülhetetlenül megköveteli, hogy a jelenben a szocialista jövő szempontjából helyeselhető *szexuális, állampolgári magatartás, illetve viselkedés alakuljon ki bennük*.

Érdekes ebből a szempontból a már idézett Normann Mailer megállapítása Marilyn Monroeről (filmsztár) írt életrajzában: „Belebetegszik a fenyegetően kikúrálhatatlan múltbeli nyavalyákba (NB.: pszichések), abba, hogy sose-szeretett férfiakkal *kell*et közöszlennie” (Nagyvilág, 1974:6. 817-845. l.).

d) Le kell küzdenünk azt az eléggé tipikus hibát, hogy a pedagógusok túlértékelik *az egyszeri közlések* jelentőségét. Ha a filmek elemzéséből azt a következtetést vonhattuk le, hogy az azonos ingerek gyakori ismétlődése váltja ki a hatást, akkor érvényes ez a közösségi viselkedés normáira és formáira is. Nem tekinthetjük elegendőnek, ha egyszer ismertették a gyermekekkel pl. a házirend követelményeit, s utána már a pontos megtartást kéri számon rajtuk. Arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy az egyszeri közlés után még abban sem lehetünk biztosak, vajon a nevelőtestület valamennyi tagja azonos követelményeket támaszt-e a tanulókkal szemben. Még kevésbé biztos, hogy az iskola viselkedési követelményei minden szempontból egybeesnek a szűkebb környezet (család, baráti kör stb.) követelményeivel. Nem lehet ezért eléggé hangsúlyoznunk, hogy a pedagógiai kudarcok legtipikusabb forrása *a türelmetlenség*.

Rá kell mutatnunk, vannak kollégáink, akik ebből erényt csinálnak. Büszkén hirdetik, hogy ők semmit sem mondanak kétszer. Valójában nagyon sokszor meg kell ismételni egy követelményt addig, amíg a vele való azonosulást számonkérhetjük a tanulókon.

e) Pedagógiai tanításaink rendszerint rendkívül *ünnepélyesek*, sajnos komorak is, és többnyire nem a buzdítások, hanem a szidalmazások sora *asszociálódik* hozzájuk a tanulók tudatában. Így azután hamis ellentétpárok jöhetnek létre, mert

a filmben látott viselkedési minták	az iskola követelményei pedig
vonzóak	taszítóak
derűsek	komorak
örömet ígérnek	szorongást okoznak
felemelnék (fizikailag)	lekicsinyítenek
csillogóak	szürkék
végso soron, amit polgári bomlásnak mond	sokszínű, érdekes életformát biztosíthat
amit szocialistának hirdet	életidegen, szocialista aszketizmusként jelenik meg előtte

Nem jutunk közelebb célunkhoz, ha egyszerűen nem figyelünk fel az élet valós jelzéseire. Egyszerűbb, ha nem vesszük tudomásul, hogy 345 megkérdezett tinédzser közül 297 nyilatkozott úgy, hogy a film kiválogatásakor elsősorban azt veszi figyelembe, hogy hol készítették, s ha amerikai, angol, francia vagy olasz, illetve szovjet filmek közül kell választania, az előbbieket részesíti előnyben. A magyar filmekkel *előítéletek* élnek bennük, megnézésükre csak akkor vállalkoznak, ha hasonló korú társaik közlése szerint érdemes megtekinteni őket. (Van bennük valami „izgi”.) Könyvny lenne legyinteni, kijelenteni, hogy az ilyen jelenségeknek felesleges nagy jelentőséget tulajdonítani. Szembe kell néznünk azonban, hogy az ifjúság filmkritikáiban nem esztétikai ítéletek fogalmazódnak meg, hanem még ki nem forrott előzetes *erkölcsi ítéletek*. Napjainkban a pedagógia egyik legtöbbször koptatott szava a *kreativitás*. Keveset foglalkozunk azzal, hogy ehhez a kreativitáshoz csak a kritikus gondolkodás kialakításának útján vezethetjük el a tanítványainkat. A filmi élményekkel kapcsolatban is arra kell képessé tenni a gyermekeket. Ennek érdekében lehetőséget kell teremtenünk, hogy az ifjúsági mozgalom rendezvényein (raj-, őrsi gyűlések), szakkörökben, ankétokon, a napközi otthon kulturális foglalkozásain elmondhassák, megvitathassák mindazokat a problémákat, amelyeket a tévében vagy a moziban látott filmek vetettek fel bennük. A nyitott iskola kötelességének tartja, hogy ezeket a lehetőségeket megteremtse számukra.

ERNST FISCHER állapítja meg egyik szociológiai művében, hogy egy társadalmi rendszer lényegét nem a statisztikai átlagok, hanem *előremutató tendenciái* határozzák meg. Természetesen soraikba csak azokat a törekvéseket számíthatjuk, amelyeket a társadalmi rendszer támogat, és amelyek annak világnézeti, ideológiai talaján bontakoznak ki. Ezt a megszorítást a tanulókkal is meg kell értetni, mert csak így igazodhatnak el életünk ellentmondásai között, pl. abban, hogy magyar film is készülhet polgári ideológiai alappal, és egy francia film szocialista társadalmunk ideológiáját tükrözheti. Ugyanez érvényes az emberek magatartására, viselkedésére is, egy szocialista üzem vállalatvezetője is képviselheti a nagypolgári életszemléletet, magatartást. Mind ezt azért fontos a gyermekekkel minél korábban megértetni, mert a *szellemi kényelemből* fakadó rövidzárlatos gondolkodás hajlandó mindazt, ami nálunk negatív a szocializmus, azt pedig, ami Nyugaton pozitív, a kapitalizmus számlájára írni. Nem kisebb hiba azonban az sem, ha valaki egyesek magatartásának (különösen, ha az illetők vezető beosztásúak), művészeti életünk hibáinak bírálatából rögtön azt az ítéletet szeretné kimondatni, hogy a bíráló a *szocializmus fejlődését* gátolja.

Vitányi Iván Művészetszociológia – művészeti élet (Népszabadság, 1978. szept. 8., 11. l.) írásából idézzük: „Az ellentmondások feltárása nem jelenti azt, hogy negatívan kelljen megítélnünk a jelenlegi valóságot. ... A nemzetközi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a gazdasági fejlődés által mindenképp kiváltott új kulturális igények kielégíthetők olyan, pusztán fogyasztói kultúrával

is, amely tartalma szerint növeli az ellentmondást. Ha *szocialista kultúrát* akarunk, külön erőfeszítést kell tennünk érdekében." Ebben a külön erőfeszítésben vár jelentős szerep az iskolára. A pozitív alkotások befogadására fel kell készítenie az ifjúságot. Ez mindenekelőtt a közösen megtekintett filmek körületekintő kiválasztását igényli. Nem elég, ha ezek szovjet vagy magyar alkotások, olyanok legyenek, amelyek a szocialista életet a művészi ábrázolás közvetítésével teszik *vonzóvá* a tanulók számára. A kiválasztásban tehát két egyenrangú szempontnak kell érvényesülnie:

- a) a szocialistának és
- b) a művészinak.

Tanulságos, hogy az UNICEF a pesarói nemzetközi filmfesztiválon külön értékelte azt a filmet, amely „hozzáségit a modern valóság megismeréséhez, *ideálokat és értékeket mutat fel* az ifjúság, a jövő nemzedéke számára, alkotó módon vesz részt a világ jobb jövőjéért, a békéért, a népek egymás közti megértéséért vívott harcban”. A kritikusok magyar filmnek, Gyöngyössi Imre és Kabay Barna Két elhatározásának ítélték az elsőséget. A két egyszerű tényből lényeges pedagógiai következtetéseket lehet levonnunk. Vitányi Iván megállapításaiból azt, hogy ifjúságunkat az eddig is hangoztatott kritikus olvasás után mai nyitott iskoláinknak *kritikus nézésre* szükséges nevelnie. Ismerjék fel tanítványaink, hogy a tévé vagy a mozivászon előtt már hamisan cseng: „én jobban hiszek a szememnek, mint mások szavainak”. Tanulják meg, hogy nem mind igaz, amit saját szemükkel látnak, mert a vizualitás eszközei nem is teszik lehetővé, hogy azt láthassák, ami a valóságban van, előttük azt kell látniuk, amit a szerző és a rendező a manipuláció valamennyi technikai és művészi eszközét felhasználva láttatni akar. Igen egyszerűen tétessünk velük különbséget a *lehetséges és a látott* dolgok (pl.: a táncosnő a szereplő szemében táncol), az *ábrázolt és a valódi* világ között (pl.: azért táncol a szemében, mert a szereplő és nem a néző látja így a táncot). Értsék meg, egyes polgári filmekben sok a nyilvános vetkőzés, hogy ezzel növekedjék a film bevétele, s nem azért, mintha ez a legtermészetesebb viselkedés lenne.

Az UNICEF adatából felismerhetjük azt a világméretű törekvést, amely végre gátat kíván vetni a rombolásnak, és vissza akarja adni a művészetnek azt a jogot és kötelességet, hogy pozitív ideálokat állítson szemlélői, élvezői elé.

Egyébként eddig is ezt tették a filmek, még azok is, amelyek – mint láttuk – az eszmények rombolását tekintették céljuknak. Különbséget abban láthatunk közöttük, hogy negatív vagy pozitív életformát, viselkedést eszményítettek-e.

Nevelni csak pozitív példák, minták bemutatásával lehet. Megteremtésükhöz nincs szükség valós életünk romantikus átfestésére, csak éppen tartózkodni kell naturalista meghamisításától is. Az ember „az ég és a sár” fia (Vörösmarty), erények és gyarló hibák ötvöze. A túleszményített hősök, a hiba nélküli szobrok csak „a tán csodállak, ámde nem szeretlek” (Petőfi) reagálást képesek kiváltani. Deheroizálásuk, amely egyoldalúan csak emberi gyengeségeiket teszi nagyító alá, csak a ma ember hitványosságának biztosít felmentést. Tanítványainknak filmekben és az életben egyaránt olyan eszményképekre van szükségük, akik hús-vér emberek, akiknek éppen ezért:

- vannak erényeik és hibáik, hibáikat azonban sosem tekintik erényeiknek, éppen ezért képesek küzdeni ellenük;
- vannak szenvedélyeik, de megőrzik emberi méltóságukat, s ezért nem engedik, hogy azok uralkodjanak őrajtuk;
- akik gazdagabbá, szebbé akarják tenni életüket, de ennek érdekében nem aláz meg másokat, nem teszik tönkre mások életét.

Nevelésünknek a filmek rendkívüli hatékonyságát is annak a szolgálatába kell állítania, hogy ez a „beállítódás” alakuljon ki tanulóifjúságunkban.



Az azonosulás és ellenérzés hatása a 4. osztályos tanulók színházi élményeiben

Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének eredményes megvalósítása a pedagógusoktól szélesebb látókört, a nevelés lehetőségeinek kibővítését, a hatások integrációjának megteremtését, differenciált módszerek alkalmazását kívánja meg. Az új tanterv műveltség koncepciója figyelembe veszi az iskolán kívül szerzett ismereteket, tapasztalatokat, nevelési hatásokat. A tanórán kívüli tanulói programok között szerepel az iskola szervezésében lebonyolított közös színházlátogatás is. A „nevelés és oktatás terve” a következőket fogalmazza meg: „... az iskolai pedagógiai tevékenység jelentős segítője... a gyermekek számára rendezett színházi előadás is”. A 3. osztályos osztályfőnöki órák tématervében szerepel az iskolán kívüli kultúrálódás lehetőségeinek megteremtése, amiben bennfoglaltatik a közös színházlátogatás megszervezése is. Az általános iskolai tanulók iránt támasztott követelményeket a tanterv így fogalmazza meg: a tanuló „ismerkedjék a számára hozzáférhető, alapvető... művészeti alkotásokkal... Törekedjék a művészi alkotások helyes értékelésére”. Az iskola tehát összefogja a gyermekeket ért hatásokat – a színházi előadás által nyújtott élményeket is –, miközben kialakítja az önálló kultúrálódáshoz szükséges jártasságokat.

A gyermekek számára készült színmű – legyen az meseszituációra vagy valóságra alapozott – emberi kapcsolatokat, viszonylatokat tár fel. Ezek a „viszonylatok” emberek, érdekcsoportok azonosulását, szembenállását, küzdelmét, közös erőfeszítéseit, indulatait mutatják be. A gyermekdarabokban – akárcsak a valóságban – az értékes és értéktelen, az előremutató és a visszatartó, a sokszínű és színtelen, a lelkes és közömbös, a vonzó és taszító stb. egyaránt megtalálható. A színházi előadáson látottak a tanulók állásfoglalását igénylik, s a színdarabban megfigyelték összevetését követelik meg a gyerek korábbi értékítéleteivel. A gyereknek döntenie kell, ki mellé áll, s kik azok a „szereplők”, akiknek helyteleníti gondolkodásmódját, magatartását. A színházban tehát a valós élethez hasonló megelevenített, „lejátszott” helyzeteket lát a gyerek, s olyan hatások érik, amelyekből tapasztalatot szerezhet a szocialista normák szerinti magatartásra. Befogadja a színművészetből feléje áramló élményeket, s igyekszik a „tanultakat” a „hétköznapi életben” is eredményesen hasznosítani. A színház segítséget nyújt a gyerek számára, hogy megtanulja, hogyan kell „minősíteni” az emberek tetteit és a saját magatartását. S hogy ez milyen alapról történik – az önzés vagy a szocialista társadalom normái alapján –, abban az iskolának meghatározó szerepe van. A színházi élmény nevelő ereje egy kis láncszem, mely összekapcsolódva a többi nevelő hatással a szocialista erkölcsi tudat és magatartás fokáig vezetheti a tanulókat.

A kaposvári Berzsényi Dániel Általános Iskola 60. negyedik osztályos tanulójának színházi élményét vizsgáltuk kérdőíves módszerrel. Arra kerestük a választ, hogy a gyerekek milyen mértékben azonosulnak a Csiky Gergely Színházban bemutatott – Olesa: A Három Kövér című gyermekdarabjának – nyolc szereplőjével. A tanulóknak a négy pozitív hősről kellett véleményt mondaniuk: Prospero fegyverkovácsot, Tibulusz kötél-táncost, Szuok táncosnőt, Auguszt bohócot „értékelték”, azokat a szereplőket, akik a darabban a nép forradalmát vezették. E hősök bátor és önfeláldozó magatartásának köszönhető, hogy a nép legyőzte a „Három Kővert”, s megszűnt az erőszak és a kizsákmányolás. Arra is választ kértünk a tanulóktól, hogy a négy „negatív

szereplővel” szemben – „Három Kövér” és az őket kiszolgáló táncosnő, a gárdisták kapitánya, a szakácsnő esetében milyen mérvű ellenérzés alakult ki bennük.

A kérdőív kitöltésekor a következőket kértük a tanulóktól: „Karikázd be, egyet-értesz-e a darab nyolc szereplőjének magatartásával (igen, részben, nem)! Miért? Indokold!” A háromfokozatú skála alapján minden esetben kettő, egy és nulla pontot kaphattak a gyerekek. A kérdőív kitöltésére a színházi élményt követően került sor. Ügyeltünk arra, hogy a tanítók és az osztályközösségek ne befolyásolják a tanulók döntését.

Vizsgálódásunkban az önálló „értékelést” és a hozzá tapadó érzelmet igyekeztünk nyomon követni. Az egyetértés mértékének megfelelő tanulói indokolások, a „miértre” adott feleletek arra adnak választ, hogy a realitáshoz „mennyire” közelednek vagy távolodnak a tanulói attitűdök. A darab szereplőinek helyes megítélését akkor végezhetnék el a tanulók, ha az alapvető összefüggéseket felismerték, és az „értékeléshez” szükséges minimális társadalmi normákat ismerték. Társadalmi normáink szerint a népért küzdő egyének és közösségek elismerést érdemelnek, a kizsákmányolás, az önkényeskedés és kegyetlenség viszont az elmarasztalt és elutasított magatartások közé tartoznak. Kimutatásunk a tanulók helyes viszonyulásáról ad tájékoztatást az elért pontszámok és százalékarányuk tükrében:

	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	1 főre eső pont- átlag	Össz. pont szám
	pontszámot elért												
Tanulók száma	1	2	3	3	4	4	6	6	8	7	16	13	778
Tan. %-os aránya	1,7	3,4	5.—	5.—	6,6	6,6	10	10	13,3	11,7	26,7	—	—

A táblázatból kitűnik, hogy az elérhető összes pontszámhoz – 960-hoz – viszonyítva a *tanulóknak csupán 190/0-a* alkotott helytelen ítéletet a darab szereplőiről. Ez a százalékarány az első áttekintés után megnyugtatónak látszik, s a tizenhárom pontos egy főre eső pontátlaggal együtt azt mutatja, hogy általában jók a tanulók érzelmi és intellektuális értéktételei a vizsgált gyermekdarab szereplőihöz. Ha azonban szereplőnként vizsgáljuk a színmű hőseivel való azonosulást és elutasítást, megbízhatóbb, differenciáltabb, érzékenyebb – de egyúttal kevésbé megnyugtató – adatokat kaphatunk. Vizsgálódásunk esetében a tanulók azonosulását és ellenérzését a darab egyes szereplőivel a következő kimutatás érzékelteti:

	Sza- kácsnő	Három kövér	Tánc- tanár	Gárdis- ták ka- pitánya	Tibul- lusz	Pros- pero	Szuok	Bohóc	Összes
	tanulók által történő értékelése								
Az elért pontszámok összege	77	104	81	77	120	117	111	91	778
A valósághoz viszonyított %-os meg- felelés	64,1	86,6	67,5	64,1	100	97,5	92,5	75,8	—

A tanulók a gyermekdarabban látott szereplőkről nagy biztonsággal mondtak véleményüket abban az esetben, amikor az általuk ismert erkölcsi normarendszer alapján ezt megtehették. Könnyen alkottak ítéletet az egyértelmű „jó vagy rossz” magatartás esetében. Nem volt nehéz dönteniük abban, hogy Tibullusz, Prospero, Szuok és a „Három Kövér” közül kik a rokonszenvesek, s kik az ellenszenvesek. Kimutatásunk magas százaléakai igazolják, hogy az előző három színdarabbeli hős népet segítő magatartása a tanulók elismerésével találkozott, a kegyetlen uralkodókat megszemélyesítő „Három Kövér” elmarasztalásban részesült (nem a kívánt százalékarányban).

A gyerekektől szereplőnként – az egyetértésről és elmarasztalásról – indokolást is kértünk. Ezek alapján készült minőségi elemzés rámutat a tanulók erkölcsi ítéleteinek hiányosságaira. Szembetűnő, hogy nehezen indokolható heterogén szinten nyilvánították ki egyetértésüket és elutasításukat az egyes szereplőkről, s eltérő módon választották ki a színdarabban látott „magatartásmodellből” az értékest és a talmit.

Tibulluszról – a nép forradalmának egyik vezetőjéről – a 60 tanuló közül 13-an állapították meg, hogy a nép elnyomás alóli felszabadításáért küzdött: „Nagyon sokat tett a népért.” „A szabadságért harcolt.” „Szerette volna, ha a nép jól él.” „A népet védte.” „A népek akart segíteni és legyőzni az uralkodókat.” „Mert ő az egyenjogúságot szerette.” „A nép igazát akarta.” A népvezér tulajdonságai közül: a bátorságot, az ügyességet, az okosságot, az igazságosságot, a kitartást, az eszességet, a jószívűséget, a merészséget emelték ki elsősorban a gyerekek. A hős cselekedeteiben jelölték meg néhányan „azonosulásukat”: „Szerette a barátait.” „Harcolt a gárdisták ellen.” „Mindig helyesen cselekedett.” „Teljesítette a kötelességét.” Volt olyan gyerekek, aki a lényegtelen, a látványos megoldást jelölte meg a szereplővel való egyetértés okának: „Nagyon ügyesen mozgott a kötélén.” „Mert a kötél táncos szerepét játszotta.” „Kicsit szigorú volt.” Három tanuló egyáltalán nem indokolta döntését.

Prospero fegyverkovács népert folytatott harcát 19-en jelölték meg indokaik között, s ezzel bizonyították a vele kapcsolatban kialakult rokonszenvüket. Néhány indoklást érdemes idézni: „A nép érdekéért harcolt.” „Szerette hazáját.” „Szerette volna, ha a népe jól él.” „A nép sanyargatása ellen harcolt.” „Segítette a Három Kövér elűzését.” „Mindig az igazságért harcolt.” A tulajdonságok és cselekedetek közül nagyjából azokat jelölték meg, amelyeket Tibullusz esetében. A felületes „ítéletek” közül két jellemzőt idézek: „Jól tudott verekedni.” „Szerepet játszott.” Hatan nem írtak indoklást.

Szuok táncosnő magatartásában a nép ügyéért való harcot 9-en tartották a legfontosabbnak. Néhány példa a tanulók indoklásából: „Ő is igazságot akart.” „A népet segítette.” „A szabadságért harcolt.” Tulajdonságait a következő jelzőkkel értékeltették: jó, ügyes, bátor, értelmes, önfeláldozó, kedves, szép. A felületes, lényegtelen indoklások közül is érdemes néhányat bemutatni: „Tetszettek a mutatóvanyai.” „Jó tornász volt.” „Jól tudott mindent.” „Engedelmes volt.” „Mert jól megjátszotta magát.” Négyen nem írtak semmiféle véleményt Szuok magatartásáról.

A Három Kövér magatartásának elutasításában 13 tanuló jelölte, hogy a nép elnyomása révén tarthatták fenn hatalmukat: „A néppel dolgoztattak, úgy szereztek vagyonukat.” „Elnyomták a népet.” „Sanyargatták a népet.” „Mert csak maguknak akarták a hatalmat.” „Népellenesek voltak.” „Mert azt hitték, hogy ki, ha nem ők.” Az uralkodók tulajdonságai közül elsősorban a következőkkel nem értettek egyet a tanulók: rosszszívű, gonosz, lusta, kegyetlen, gőgös, hiú, fukar, önző, buta, igazságtalan, rosszravágó. Az ellenszenves cselekedetek közül csak néhány jellemző példát sorolok fel: „Csak ettek és ittak.” „Mindig zabáltak.” „Nem maguk keresték a kenyerüket.” „Rosszul bántak a néppel.” Hárman nem indokolták, miért ellenszenves számukra a „Három Kövér”.

Összetettebb és bonyolultabb magatartásszituációban ábrázolt szereplőkről nehezen

és sokszor hibásan tudnak reális véleményt alkotni a negyedikes tanulók. Kimutatásunk is igazolja, hogy a gyerekek 25–36%-a – a kissé nehezebb állásfoglalást igénylő esetekben – az alapvető összefüggéseket egyedül, iránymutatás nélkül nem képesek felismerni. A vizsgálatba bevont tanulók a gyermekdarabban olyan szereplőket is láthattak, akik árnyalt magatartást tanúsítottak. A cselekményből kitűnt, hogy a szakácsnőt az önkény tette csúszó-mászóvá. Hízeleg és megalázkodik felettesei előtt. Jelenlétükben finomkodó és képmutató, az igyekvést és szolgakészséget igyekszik bizonyítani. Összehúzza magát, ragyog a szeme, nyúlósan nyájas. Ha azonban „beosztottjaival” beszél – s nincs jelen a felettese –, felmagasodik, a szeme szikrárt vet, és üti, hajszolja a kuktákat. A gárdisták kapitánya durvaságát, butaságát és feltétlen szolgálkúságát jópofáskodás mögé rejti. (Az utóbbi félrevezetheti a gyerekeket.) A tánctanár – a besúgó – mindenütt jelen van, nyüzsgő igyekezetével urait szolgálja. A bohóc fél a hatalmasaktól, de a cselekvés idején számítani lehet rá. A szolgálkú autokrata szakácsnő, a viccelődő és kegyetlen katona; az önös érdekeit kereső spicli tánctanár és a forradalmi eseményekben cselekvően résztvevő félénk kisember (a bohóc) magatartásáról kellett a tanulóknak erkölcsi – normáinknak megfelelő – ítéletet alkotniuk.

A szakácsnő magatartásának megítélésében, az összefüggések és kapcsolatok helytelen értelmezése következtében a tanulók egy része így indokolt: „Nem volt rossz.” „Szépen dolgoztatta a kuktákat.” „Szerette a kuktákat.” „Lusták voltak a segédszakácsok, azért bántotta őket.” „Mert egy igazi szakácsnő mindig veszekedős.” „Mérges volt, de jól főzött.” A hasonló téves értékelések 35,9%-ban fordultak elő. A helyes állásfoglalásokból is idézek néhányat: „Kétszínű volt.” „A legrosszabb az volt benne, hogy megütötte a mellékszakácsokat.” „A három kövér pártján állt, rosszul bánt a nála kisebbekkel.” „Sohase dolgozott, csak mással dolgoztatott.” Öten nem indokolták véleményüket.

A gárdisták kapitányáról a tanulók 35,9%-a adott téves értékelést. Ezek közül néhányat idézek: „Mert csak azt tette, amit a Három Kövér parancsolt.” „Nem tett semmit a Három Kövérért.” „A hazát szerette.” „Kötelességét teljesítette.” Érdeemes néhány reális indoklást is felsorolni, melyek a tanulók ellenérzését tartalmazzák: „Rossz-szívű, kegyetlen és erőszakos. Ki nem állhatom az ilyeneket.” „A népet mindig üldözte.” „Gonosz volt, a Három Kövérnek dolgozott.” „Az uraknak szolgált.” „Élvezte, hogy a nép sanyarog.” Tizen nem írtak indoklást.

A tánctanár magatartásáról a gyerekek 32,5%-a téves információt szerzett, néhány példa ezekből: „Kicsit sok volt a humor benne.” „Nem nagyon tudott táncolni.” „Szemtelen volt.” „Visszahozta Tittinek a babát.” A lényeglátás bizonyítékai a következő indokolások: „Mért a Három Kövért védelmezte.” „Mindenkit börtönnel fenyegetett.” „Azt akarta, hogy előléptessék.” „Mindent beárult a katonáknak.” „Igazi királyhívó volt.” Tizenegy tanuló nem tudott vagy nem akart véleményt mondani a tánctanárról.

A bohóc magatartását a tanulók 24,2%-a helytelenül ítélte meg: „Megalázkodó volt. Az urakat csak a hátuk mögött hülyézte le.” „Hajlongott a nagysága előtt.” „Csak kevés mutatóványa tetszett.” „Bő gatyája volt.” „Jól cintányérozott.” „A Három Kövért is szerette, meg a barátait is.” Az „árnyaltabb” magatartásban a bohóc igazi arcát is felismerték, s erről a következő idézetek tanúskodnak: „Félt, de mindig segített.” „Félt, de hűséges volt a barátaihoz.” Kitarított Prospero kiszabadítása mellett.” Négyen nem indokolták szövegesen a véleményüket.

Az elemzésből kitűnt, hogy a szereplők összetettebb magatartása esetében a tanulók közül jóval többen nem vállalkoztak indoklásra, mint a „jó és rossz” magatartást tartalmazó szituációk értékelése során. Mindez azt bizonyítja, hogy a gyerekeket kevésbé készítjük fel a bonyolultabb helyzetek reális értékelésére. Feltételezhető, hogy

a gyerekek színházi szereplőkről kialakított – „jó és rossz” sémába szorítható – indoklása összefügg a 4. osztályos tanulók irodalmi élményeinek egysíkúságával. Lehetőséges, hogy nevelésünkben – a tanulók értékelése során – használt eljárásaink áttételesen jelentkeznek a tanulók ítéleteiben.

Eddigi megfigyeléseink – a pedagógusoktól kapott információk – alapján állíthatjuk, hogy a színházi élményt követően gyakran elmarad a plenáris szinten szervezett megbeszélés. Ha mégis sort kerítenek egyes nevelők a színházban látottak, hallottak, megbeszélésére, az esetek többségében a kuriózumokra, s nem a lényegre irányítják a figyelmet. A vizsgálatba bevont iskola tanítóitól azt kértük, hogy ne befolyásolják a színházi élményt követően a 4. osztályos tanulóknál kialakult „kötődéseket”, és „eltávolodásokat” a látott darab szereplőihöz. Az elemzés alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulók egy része a „magatartásmodellek” reális értékelését – a szereplőkkel való azonosulást és ellenérzést – bonyolult helyzetekben nem tudja tisztázni. Ezért szükséges, hogy a közösség „szűrőjén” keresztülbocsátva, a pedagógus irányítása mellett, aktivizáló módszereket alkalmazva kerüljön sor a tanulók színházi élményeinek feldolgozására.



PUSZTAI JÓZSEF

Pécs

Szocialista brigádtagok iskolát patronáló munkájának tapasztalatairól

I. A Magyar Szocialista Munkáspárt XI. kongresszusa határozatában, kidolgozott új programjában hangsúlyozza a marxista-leninista ideológia, a tudati tényezők növekvő szerepét a társadalom építésében. Megjelöli azokat a megérett feladatokat és kedvező feltételeket, amelyek az iskolai nevelésben, de társadalmi méretekben is a szocialista személyiség fejlesztésében létrejöttek. Egyértelműen meghatározza, hogy a nevelés, a gyermek és felnőtt közösségekben osztársadalmi feladattá vált.

A fentiekből fakadó feladataink sorában jelentőssé vált (az új tanterv és nevelési terv is kiemeli) az iskola és társadalom, az iskola és közvetlen környezetének megfelelő és hatékony kapcsolatainak alakítása és formálása, a helyi környezeti tényezők hatáslehetőségeinek jobb felhasználása az iskolai nevelésben. A legjobb iskolák gyakorlatában felfedezhetők ma már olyan tudatos és tervszerű törekvések, mely a nyitott, környezeti hatásokkal számoló, a nevelési folyamat közösségi jellegét erősítő iskola képét mutatják; szorosabb és tervszerűbb kapcsolat a szülőkkel, kulturális intézményekkel, állami, társadalmi szervekkel, termelő üzemekkel stb.

Természetesen számolni kell azzal, hogy a környezeti hatások nem egyszerű módon, direkt formációkban, hanem bonyolult mechanizmusok, széles körű tevékenységrendszerben és kapcsolatformákban levő feladattartalmak útján válnak a közösség, a személyiségfejlesztés hatékony tényezőivé.

Ha az iskola e külső, környezeti hatásokra nyitottá, reagensé válna, a maga belső átalakítását is szükséges mértékben végrehajtja, leszámolva a változások a fejlődést gátló hagyományokkal, csak akkor töltheti be igazán társadalmi funkcióját, a személyiség nevelésében levő fontos szerepét.

A mi figyelmünk e környezeti hatástényezők közül az iskola és termelőüzemek, az általános iskolai osztályközösségek és üzemi szocialista brigádok egyre szélesedő, eredményekben is gazdagodó kapcsolatainak vizsgálatára irányul.

Ösztönöz bennünket, hogy hozzájáruljunk e kapcsolatokból hasznosítható nevelőhatások feltárásához, azáltal az osztályközösségek fejlesztésében levő feladatok eredményes végrehajtásához. Vizsgálataink anyagából e dolgozatunkban a szocialista brigádok patronáló munkájának tapasztalatairól adunk számot.

II. Vizsgálatunk: eredmények, problémák, következtetések.

Megfigyeléseink és személyes tapasztalataink kiegészítésére kérdőíves felmérést végeztünk három iskolát patronáló szocialista brigádban. A két üzemben 141 brigádtag válaszolt kérdéseinkre.

Tizenkét brigád közül háromnak rövidebb (1-2 éves), kilencnek hosszabb idő óta (5-6 év) van kapcsolata az iskolával, illetve a tanulókkal. Öt zárt és két nyitott kérdést tettünk fel. Úgy véltük, hogy a zárt kérdésekre adott válaszok összegezése alapján a vélemények általános orientáltsága megállapítható. A nyitott kérdések terén az vezetett bennünket, hogy a kapcsolatok tartalmáról pontosabb, differenciáltabb képet kapjunk.

1. Kérdéseink (1-5), s a válaszok összegezése.

Hasznosnak és szükségesnek tartja-e a tanulókkal való rendszeres találkozásokat, patronálást? Ismeri-e Ön a tanulók iskolai munkáját, életét? Ismerik-e a tanulók a brigád munkáját, életét?

Elismerik-e az üzemi, állami, társadalmi vezetői a patronálást?

Elismerik-e az iskola állami, társadalmi vezetői a patronálást?

Válaszok: a) = igen; b) = nem; c) = részben.

1. a) = 95 (67,3%) b) = 3 (2,1%) c) = 43 (30,5%)	2. a) = 18 (12,8%) b) = 33 (23,4%) c) = 90 (63,8%)	3. a) = 29 (20,6%) b) = 20 (14,2%) c) = 92 (65,2%)
4. a) = 125 (88,7%) b) = 1 (0,7%) c) = 15 (10,6%)	5. a) = 121 (85,5%) b) = - (-) c) = 20 (14,2%)	

Az első kérdésre adott igenlő válaszok (67,3%) a gyermekekkel való foglalkozás, a patronálás szükségességét látszik igazolni. A nem (2,1%) valamint a részben (30,5%) válaszok többféle tapasztalatot takarhatnak. Többek között a kapcsolatok kezdetlegességét, szervezetlenségét, vagy azt a tudatot, hogy az iskola és a család nevelő hatása, a döntő, a brigádtagokkal való találkozások nevelő hatása minimális.

Különösen a nyitott kérdésekre adott válaszokban, fogalmazódnak meg hasonló vélemények. (Erre később visszatérünk.)

A második és harmadik kérdés, s így az adott válaszok is egymással összefüggnek. Tény, hogy a gyermekek több információval rendelkeznek a brigádokról, (munkájukról, életükről) mint a brigádtagok a tanulókról.

Az adatok arra engednek következtetni, hogy szorosabb, rendszeres kapcsolatot a brigádtagok 20-30%-a tart fenn a tanulókkal (az ezzel a feladattal megbízottak), a többieknek csak alkalmi kapcsolataik alakultak ki. Ennek következtében ismereteik, információik is a tanulók életének szűkebb körére korlátozódik.

Messzemenő következtetésekre (ezen adatok alapján) nem juthatunk, hisz a kölcsönös megismerés hosszabb kontaktusos folyamat eredménye, mely a kapcsolatok legéből adódóan nem lehet teljes és befejezett. Az azonban bizonyosnak látszik, hogy a kölcsönös információ jelenlegi szintje csak alapot adó, mely feltétlenül tágítható és

fokozandó, ha a kapcsolatokban rejlő nevelő hatások még eredményesebb érvényesülésére törekednek.

Ezen célkitűzés realizálását támasztják alá a 4. és 5. kérdésre adott válaszok is, hisz a brigádtagok 85–90%-a úgy nyilatkozott, hogy az üzem és iskola gazdasági, állami, társadalmi vezetői erkölcsileg elismerik és nagyra méltatják a brigádok ezirányú tevékenységét.

2. Nyitott kérdéseink (6, 7) s a válaszok összegezése

Találkozásaik során miről érdeklődnek, (mit kérdeznek) Öntől a gyermekek? Kérem, soroljon fel és írjon le néhány olyan találkozást, melyet jónak, eredményesnek ítél meg! (Válaszolt 74 fő, a megérdeztettek 52,4%-a.)

Soroljon fel és írjon le olyan találkozásokat, melyek nem eredményesek, vagy másképpen kellene megszervezni. (Válaszolt 47 fő, a megérdeztettek 33,3%-a.)

2/a. A gyermekek érdeklődési köre, kérdéseik a brigádtagokhoz

A válaszadók szerint a gyermekek érdeklődése életkoruktól függően sokrétű, sokirányú, némely esetben korukat meghaladó. A feltett kérdéseket a gyermekek által önállóan megfogalmazottnak, kisebb részét a pedagógus által sugalmazottnak értékelik. Az előbbieket a különféle programok megvalósítása során, az utóbbiak a szervezett „kérdéss-felelek” osztály- és brigádtalálkozásokon tapasztalhatók elsősorban.

Véleményünk szerint a gyermekek kérdései jelzik, hogy az iskolai élet zártsága, a családi nevelés jelenlegi állapota a gyermekekben levő sok kérdés elhangzására és megválaszolására nem ad elég lehetőséget. E kérdésekre adott reális és őszinte válaszok a nevelési feladatok megvalósításában viszont nélkülözhetetlenek. Reálisan értékelik, hogy az ő válaszaik, ezirányú munkájuk csupán kiegészítője lehet az iskola és a család nevelő munkájának. Közreműködésüket és felelősségüket átérzve vállalják továbbra is az iskola és a gyermekek patronálását.

A brigádról, brigádmozgalomról élénken érdeklődnek. Pl.: Mit jelent szocialista brigádnak, brigádtagnak lenni? Hogyan alakult a brigád? Milyen a megértés, a barátság, egymás segítése a tagok között? A brigádmozgalomnak milyen jelentősége van az üzem életében? stb.

A termelőmunka iránti érdeklődés különösen a 7., 8. osztályosok részéről szembeűnő. Pl.: Könnyű, vagy nehéz-e a munkájuk? Hasznosnak, értékesnek, szépnek tartják-e? Míképpen ismerik el a jó munkát? (Címek, kitűntetések, jutalom, kereseti lehetőség!) Míért versenyeznek, mi a versenyzés célja? A gépesítés, a magasabb technikával végzett munka áll figyelmük és érdeklődésük középpontjában.

Közéleti, társadalmi tevékenységük indítékai iránti érdeklődésük is általánosnak mondható. Pl.: Míért vállalnak az üzemen kívül is sok társadalmi munkát, tisztséget? (Öregek, iskolák, óvodák patronálása, párt, KISZ, szakszervezet, városi tanács, munkásőrség munkájában való részvétel stb.)

Családi és magánéletükkel kapcsolatban is sok kérdést tesznek fel. Érdeklődnek gyermekeikről, tanulásukról, szórakozásukról, hobbijaikról. Továbbá saját gyermekkorukról, katonáéletükről, a család és a brigád kapcsolatainak formáiról stb.

Ideológiai, politikai, erkölcsi nézeteikről való érdeklődés sem ritka. Pl.: Míért lett párttag, vagy munkásőr? Kit tart ma forradalmárnak? Mi a véleménye a felelősségvállalásról, kötelességteljesítésről? Mít értenek az alatt, hogy szocialista módon élni és dolgozni? Míért fegyverkeznek a szocialista országok, ha háborút nem akarnak? stb.

2/b. Hatékony kapcsolatformák

A kapcsolatok tartásának, a találkozásnak színterei az üzem, iskola, valamint a

város más intézményei, kiránduló, túrhelyei. A brigádtagok az üzem és iskolán kívüli helyeken történő találkozásnak tulajdonítanak nagyobb jelentőséget.

Az itt bonyolódó kötetlenebb, szabadabb programok során az őszinte, természetes, személyes kapcsolatok, szerintük ilyenkor alakulnak és fejlődnek hasznosan. Közös kirándulások, harcitúrák, lövészet, közös társadalmi munkaakciók, kulturális intézmények, rendezvények meglátogatása, sportversenyek lebonyolítása a brigádtagok közreműködésével stb.

Fontosnak és hatékonnak tartják az üzemben a brigád munkahelyén való találkozásokat is.

Egyes brigádredezvényeken való részvétel. Jól szervezett üzemplátogatás a pálya-választás elősegítése érdekében. A KISZ-szervezet rendezvényein, akcióiban való esetenkénti részvétel. (Pl.: Forradalmi Ifjúsági Napok akciói.) Üzemi ünnepélyeken való szereplés, műsoradás a gyermekek részéről. Másfajta és gyakoribb találkozásoknak az üzemben sok korlátja van. (Termelés kiesés, balesetveszély, időhiány, munka utáni fáradtság stb.)

Figyelemre méltó a véleményük az iskolában történő találkozási formákról. Válaszaikból kitűnik, hogy ezek akkor eredményesek, ha már az üzemben vagy iskolán kívül több találkozás történt. Az iskolai rendezvényeken történő találkozásokon a brigádtagok aktív, tevékeny részvételét hangsúlyozzák. Enélkül a részvétel formális és hatástalan.

Ilyen jól előkészített iskolai találkozókat lehetnek: az osztály (úttörő raj) munkáját értékelő összejevetel, ahol a brigád is értékel, elismer, jutalmaz, tehát véleményt nyilvánít. Osztályfőnöki órán való részvétel ahol a brigádtagok is bekapcsolódnak a témáról folyó beszélgetésbe. Szakköri foglalkozásokon való részvétel, aktív segítségadással. Az osztály vagy iskola összejevetelein való részvétel. Avatások, megemlékezések, akciók indítása, vetélkedők, versenyek, klubrendezvény, kérdezz-felelek találkozások stb.

2/c. Nem célravezető módszerek és kapcsolatformák

A brigádtagok az e témakörben feltett kérdéseinkre válaszoltak legkevesebben (33,3%). Nem is a találkozások tartalmára, hanem a megrendezés módjára vonatkozóan nyilvánítanak véleményt. Sokan hangoztatták, hogy minden találkozás hatékony lehet, ha jól előkészített és szervezett, találkozik a gyermekek érdeklődésével.

Nem tartják azonban eredményesnek az alábbiakat:

Ahol a brigádtagok csak passzív résztvevők. Ahol a brigádok meghívása ünnepségre, vagy alkalmoszerű meghívásokra korlátozódik. A gyerekek kérdéseit direkt módon befolyásoló tanári előkészítést. Ahol a gyermekeket nem kérdezik meg a kapcsolatok alakításáról, a szervezendő közös programokról. Ahol a brigádvezető és az osztályfőnök előzőleg nem beszélt meg a találkozás célját, lefolyásának főbb módszereit. Ahol a brigádtagok állandóan váltják egymást, nincs rendszeres személyes kontaktus a gyermekekkel. A csak iskolai találkozások kevés értékűek. Ahol a felnőttek szeszestalt fogyasztanak, vagy a találkozások a késő esti órákra elhúzódnak.

3. Néhány tanulság és következtetés

Vizsgálati adataink a kapcsolatokból adódó nevelő hatás néhány alapkérdésének, a nevelési folyamatban való érvényesüléséhez, vagy elmaradása körülményeinek feltárásához szolgálnak bizonyos mennyiségű és minőségű tényeket.

1. A brigádtagok tapasztalatai is egyértelműen bizonyítják: Csak a célirányos, tudatosan tervezett és szervezett kapcsolat és találkozásformák, programok hatékonyak, melyek a folyamatos és állandósított interperszonális kapcsolatokra épülnek. Hasznosítható felismerésük, hogy a pedagógusokkal való szoros együttműködésük, a kölcsönös

informálódás, meghatározó jelentőségű, nevelési feladataik eredményes megvalósításához.

Célszerűnek látszik, hogy nem a brigád egésze, csupán 3–4 brigádtag (a brigád által megbízottak) tartson rendszeres és állandó jellegű kapcsolatot az osztállyal, a tanulókkal. Olyan brigádtagok, akik a gyermekek közötti rendszeres munkavégzést szívesen vállalják arra törekedve, hogy mennél jobban megismerjék az iskola és az osztály nevelési célkitűzéseit, a gyermekek életét és munkáját. Ezáltal a brigádtagok és tanulók kapcsolatai a kölcsönös bizalom, egymás iránti érdeklődés és figyelmesség alapján megerősödhet és hatékony nevelési tényezővé válhat. Ily módon a brigád egészével való találkozások akkor is eredményesek lehetnek, ha 1–1 tanévben néhány jól szervezett program megvalósítására korlátozódnak.

2. A brigádtagok válaszainak nagy részében megtalálható az a felismerés is, hogy a gyermekek igényeit, érdeklődését, ismereteit és társadalmi tapasztalatait, életkori sajátosságait figyelembe vevő programok és élményt nyújtó végrehajtásuk lehet eredményes, célszerű. (Játékosság, versenyzés, a megszokottól való eltérés stb.) Ezáltal biztosítható a gyermekközösség és az egyes gyermekek megfelelő tevékeny aktivitása, a brigád tagjaival való együttműködés és találkozások igénylése, a személyes kapcsolatok hatékony alakítása és erősítése.

3. Hangsúlyozzák azt is, hogy a brigádtagok aktivitása és cselekvő részvétele a találkozásokon nélkülözhetetlen. A passzív, szemlélődő vagy megfigyelő részvétel a gyermekekre hatástalan, vagy minimális. Csak az együttes, közös tevékenység járhat sikerrel, adhat újabb ösztönzéseket a további munkára is. Unalmas, formális találkozásformák és programok gátat vetnek és kudarcha fullasztják a lelkes és felelősségteljes patronálást a gyermekek számára, és tehernek tartott lesz egy-egy találkozás a brigád tagjaival.

4. Hasznosítható felismerésük, hogy a kölcsönös együttműködés során a gyermekek is hatnak a brigádközösségre, az egyes tagokra. Elsősorban azok fogalmazták ezt meg, akik állandó és rendszeres kapcsolatot alakítottak ki, jobban megismerték a gyermekek életét és tevékenységét. Természetesen nem hagyható figyelmen kívül, hogy jelentős számban vannak olyanok, akikre a patronálás, a néhány alkalomra korlátozódó találkozások hatástalanok, ma még nem jelent többet a formális feladatteljesítésnél.

5. A válaszokból nyilvánvalóvá vált, hogy a személyes kapcsolatok alakítása során is a brigád és az üzemi kollektíva képviselőjének tekintik magukat. Tevékenységükben, magatartásukban nem a személyes érdekek és törekvések, hanem közösségük érdekei és törekvései kerülnek előtérbe. E magatartásuk befolyást gyakorol a gyermekközösség és az iskola nevelőmunkája közösségi jellegének erősítésére. (A pedagógusok nyilatkozatai is alátámasztják a fentieket.)

6. Arra vonatkozóan, hogy a brigádtagok milyen hatást gyakorolnak a közösség és az egyes gyermekek válaszcselekvéseire, vagy melyeket erősítik fel (jobb tanulás, közösségért végzett önzetlen munka, fegyelem, kitartás stb.), a brigádok tagjairól tényyszerű adatot keveset kaptunk. Az viszont, hogy munkájukat a fenti célok elérése motiválja, a válaszokból nyilvánvalóvá vált.

IRODALOM

1. Erziehung durch die Arbeiterklasse (Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller Universität) Jéna, 1975.
2. Iskola és környezet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
3. Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.

4. Kardos József–Kornidesz Mihály: Szocialista társadalom, korszerű iskola. Kossuth Kiadó, Bp., 1975.

5. Lewin Aleksander: A nevelés rendszere. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.

6. A. Szuhomlinszkij: A kommunista személyiség nevelése. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.



DR. GERÉB GYÖRGY

Szeged

Pszichológiai vizsgálatok az „éberségi szint” tanulmányozására és a figyelem jelenségének újabb megvilágítására

A tudomány haladása egyre többször felveti az alapvető ismeretek fogalmi rendszerének felülvizsgálását és pontosabb megfogalmazását. Az újabb vizsgálati adatok és eljárásmodok lehetővé teszik, hogy mind az elmélet, mind a gyakorlat számára hasznosítható módon bővítsük régebbi tapasztalatainkat, fogalmi rendszerünket. Ez az alapja tulajdonképpen minden továbbképzésnek, s ezen belül elsődlegesen a pedagógusok szakmai, pedagógiai, pszichológiai továbbképzésének is.

A pedagógus állandó önművelésében kiegészíti azokat az ismereteket, amelyeket a képző intézményekben a korábbi álláspontok nyomán szerzett. Arra törekszünk, hogy e területen segítséget nyújtsunk azáltal, hogy a pedagógiai tevékenység központi kérdésének, a figyelmi jelenségeknek korszerű megvilágítását nyújtsuk, különös tekintettel a megterhelő hatások és a különböző aktivitási háttér vetületére.

Az ember életmódja alapvetően megváltozott, és egyre inkább halad az újabb, differenciáltabb életforma felé. Joggal merül fel a kérdés: a környezetünket megváltoztató tényezők, az életünket benépesítő gépi csodák, a meggyorsult idő termékei mennyiben befolyásolják az egyedi ember életének ritmusát, menetét, és mennyiben tud az ember alkalmazkodni az őt körülvevő világ megannyi változásához, csodájához, újonnan kialakult ritmusához.

Az ismeretek mennyisége – mint tudjuk – olyan mértékben sokszorozza meg önmagát, hogy a szaktudós sem tudja nyomonkövetni a legszűkebb kutatási területén megjelent munkákat, tudományos eredményeket sem. Ezzel a megváltozott információ-mennyiséggel szemben azonban lényegében ugyanaz az ember áll, aki néhány évtizeddel vagy évszázaddal ezelőtt emberi civilizált és kulturált életformára tért át, idegrendszere, agyának kapacitása, emlékezetének tárháza, gondolkodásának lehetőségei korántsem változtak meg olyan mértékben, mint az őt körülvevő világ. A környezet társadalmi-gazdasági-technikai-tudományos rendje tehát egyre jobban átalakul, miközben az emberré válás menete, az ember mai kialakult biológiai, pszichológiai létéig, tehát a filogenezis, az emberré válás menetében, az évezredek és százazredek vetületében alig változott meg. Az embernek kialakult keze, beszéde, agya, agykérge, és e tekintetben koránt sincs olyan különbség a ma élő ember és a száz, ötszáz, vagy akár néhány évezred előtt élt ember között. Meddig terjedhet az emberi alkalmazkodás? Hogyan tudjuk a sebességet, az időt nyomonkövetni? Meddig terjed az alkalmazkodás

azon képessége, hogy a gépcsodák száguldó ütemében a saját életünk, a saját idegrendszérünk épségét megőrizhessük?

Ma már az iskolai tevékenység tudományosan megalapozott, tehát pszichológiai törvényszerűségek felismerését figyelembe vevő munka. Ismernünk kell a tanulók teherbíró képességét ahhoz, hogy károsodás nélkül a lehető legjobb tudásszinthez jutassuk el őket. Úgy kell megtervezni pl. az órarendeket, hogy azonos idő alatt kisebb fáradtsági szintet eredményezzen maga a tanítás.

A példákat természetesen hosszan sorolhatnám, megemlítésüket csupán érintőleges bizonyításnak szántam.

A korábbi másfél évtizedben az elfáradás jelenségkörében végzett kutatásokban sokszor merültek fel paradox jelenségek – többek között erre mutatott rá Bracken (1956), Schmidtke (1960), Lomov (1969) és saját tapasztalataink is ezt erősítették meg (Geréb, 1962).

Tudatában vagyunk annak, hogy egy multifaktoriális, sokdimenziós kérdéscsoporttal állunk szemben, ha egyáltalában „fáradtságról” szólunk. Véleményünk szerint az ún. „pseudoexhaustió” jelenségkör egyre tisztább elhatárolására kell vállalkoznunk. Ezen elsősorban azokat a megnyilvánulásokat értjük, amelyek az éberségi szint intenzitásának vagy jellegének eltéréseiből fakadnak. Az elmúlt évtizedben főképpen a munka- és a pedagógiai pszichológia részterületein kerestük e célból a monotónia, a vigilancia és a pszichikus telítettség állapotváltozásainak összefüggéseit.

Elméleti alapállásunk szerint a monotónia, a vigilancia és a pszichikus telítettség dialektikus összefüggésben vannak egymással. Ezen három névvel illetett jelenség egy egységes folyamat különböző variánsának, illetve aspektusának tekinthető, aktivitási fokuk szerint egymást befolyásolják, átalakítják. A sajátos szituáció, a vizsgált személyek mindenkori állapota, motivációi, beállítottsága, személyiségstruktúrája színezi a képet, s az energiamozgás alapján a teljesítményt, ezen belül pedig a vigilanciaszintet meghatározza (pl. ingerszegénység, vagy ingertúlburjánzás, az életmód aktuális sajátosságai, a feladathoz való beállítottság, a cselekvést megelőző és követő tevékenységi formák).

A kutatómunka területe részint különböző életkorú és iskolatípusba tartozó tanulóakra, illetőleg felsőfokú oktatásban résztvevő hallgatókra terjedt ki, részint pedig üzemi dolgozókra.

Módszeres eljárásaink során alkalmaztuk *a)* az elemi fiziológiai paramétereket (pulzus, vérnyomás mérése, orvosi anamnesztikus adatok), *b)* laboratóriumi kísérleteket végeztünk (reakcióidő-mérés, tremometriás, sztereotometriás, galvanikus bőrellenállás, saját tervezésű eszközök alkalmazásával az automatikus ingeradagolás rögzítése, valamint irányítható ingerhalmaz adagolása), *c)* modelleket készítettünk, *d)* tesztekkel iktattunk be, *e)* mindezt az exploráció, naplók és kérdőív, élménybeszámoló adataival egészítettük ki.

Vizsgálati eredményeinket többvariációs munkamenettel és eltérő populációban kapott adataink összehasonlítása nyomán kaptuk, értékeltük és általánosítottuk. A főbb összefüggések a következők voltak:

1. A kialakult monoton helyzet befolyásolható mind a cselekvés folyamatának megtörésével, mind az egyhangú tevékenységet kísérő ingerek (helyzet) megváltoztatásával.

a) Apró időszakokra bontott monoton állapot rontja a teljesítmény szintjét, nagyobb időszakban alkalmazott csendes szünet kisebb, aktív tevékenység nagyobb mértékben oldja azt.

b) A feladattudat és motivált cselekvés (pl. verseny) oldja leginkább az egyhangú munkamenet dezaktiváló hatását.

c) A beiktatott érdekes cselekvéssor (és ennek előlegzése) elviselhetőbbé teszi az egyhangú munkamenetet.

2. A monoton cselekvést a nyomatékos ritmus elmélyíti, megváltoztatja, az egy időben aritmiásan adagolt ingerek kontrasztosak, „jól kíválnak a háttérből”, s hátrányos, ha ezek az ingerek maguk is „színtelenek”, (az egyik esetben álmossító, a másikban pattogó ritmusú zene szolt.) Ezeket az eredményeket ezen célra konstruált olyan modellt segítségével nyertük, amelynél a vizsgált személyeknek számsorok adagolásakor hangsúlyos és színtelen ingerhalmazból kellett a megfelelőket „kiszűrni”, számológépen egyszerű műveleteket elvégezni, a vizsgált személyek a feladatot magnetofonról a vizsgálati variációknak megfelelően különböző hangsúllyal és kapcsolódó ingerrel egybekötve kapták. Kiderült, hogy egy ingerhalmazból való szelektálás olyan mérő aktivációs szintet igényel, amely kedvező feltételt teremt a zavaróingerek szelektálásán túl egy pozitív irányú energiamobilizáció számára. Kísérleteink más helyzetben is aláhúzták a változatosságra való törekvés szükségességét mint az automatizációval járó monotonia hathatós ellenakcióját.

A motonóniatűrés különböző mértéke szerint mindennek következménye nagyon ellentmondásos. A szokások, beidegzések (személyektől függően) megkönnyítik a munka végzését, míg más esetben a teljesítmény rohamos csökkenéséhez vezet.

3. Ha a monoton cselekvés további homogén részegységekre bomlik szét, ennek arányában mélyül a dezaktivitási folyamat, s eljut a telítettségig.

Ezt pozitív és negatív értelemben megváltoztathatjuk kísérletesen, ha

a) magát a cselekvést összetettebbé tesszük, növelve a szükséges figyelmet, vagy kellő időben és tartalommal szünetet iktatunk be (pozitív eltolódás);

b) csökkentjük a szünetidőt, növeljük a megterhelést, a közbülső ingerek maguk is egyhangúbbá lesznek (negatív eltolódás). Az utóbbi esetben gyakran neurotikus panaszok lépnek fel.

4. A monotonia növekedésének arányában egyre több energia-mozgás és kompenzáció kell a vigilitás fenntartásához. Ennek következtében

a) a fáradtságot jelző paraméterek romlottak,

b) ugyanakkor mindez fokozott vigilitását eredményezett minden monotonit követő, ezen tevékenységtől eltérő munkaművelet végrehajtásánál (paradox fázis);

c) maga a monoton cselekvés azután következő bonyolultabb tevékenység vigilancia-nívóját javította, jelezvén az ingerszegény helyzetnek előnyös hatását az aktivitást igénylő feladatokra. Ez esetben tehát a monoton állapot mintegy „készenléti helyzetet” teremtett egy nagyobb figyelmi erőfeszítést igénylő feladathoz.

Hipotézisünk szerint itt az aktivitási nívó mintegy átstrukturálódott, éppen annak következtében, hogy a monotonia álmossító és egyes gócokra kiterjedő gátló mechanizmusa egy sajátos, leginkább félálmhoz hasonló részbeni pihenést eredményezett.

5. Nagyfokú igénybevétel, erős megterhelés, stressz hatására a vigilancia értékmutatói egyértelműen romlottak.

A figyelmi kiesések (blockingok) száma és jellege egyre negatívabb irányba tolódott. Mindez az életmód függvényében értelmezhető (pl. vizsgák, alkohol, alváshiány, betegség esetében).

Úgy tűnik, hogy Bills (1931) blockingokra vonatkozó elmélete a figyelmi oszcilláció jobb megközelítését és megmagyarázását teszi lehetővé. Modellvizsgálataink során, majd a tényleges szituációban (pl. fröccsöntő gépeken) elhelyezett regisztrátumok lehetővé tették számunkra, hogy adott körülmények között mintegy „kitapogassuk” ezeket a blockingokat. Sokkal több vizsgálatra lenne ahhoz szükség, hogy ezen a

téren megnyugtató és egyértelmű válaszhoz jussunk. Az azonban kétségtelen, hogy a monotónia, a vigilancia, valamint a telítettség állapotváltozásainak megragadása az aktivációs rendszer elektrofiziológiai is bizonyított helyzetváltozásaival van összefüggésben. Bizonyos, hogy igen nagy számú adat és egyre tökéletesedő technika nyomán nyert adatok a változásoknak nemcsak irányát szabják meg (amit megkíséreltünk a rendelkezésünkre álló eszközökkel megtenni), hanem a jelenségek „átcsapásának” fordulópontjait is nagyobb biztonsággal tudják majd meghatározni. Ezeknek a folyamatoknak minden bizonnyal kompenzáló szerepük van, mert vizsgálataink tanúsága szerint a folyamatok összefüggése ellentétek átcsapásában konkretizálódik (egyértelműen bebizonyosodott, hogy minden egyhangú tevékenységi forma táptalajt képezett az azt követő aktivitási nivå ugrásszerű megnövekedéséhez).

A vizsgált jelenségek egymáshatásának eddigi törvényszerűségei mentálhygiénás következményeket rejtenek magukban, amelyeket mind iskolai, mind üzemi tekintetben érdemes tanulmányozni, s az összefüggésekre felfigyelni.

Az előbbi törvényszerűségek számos következményt és lehetőséget rejtenek magukban a munka mentálhygiénás feltételeinek biztosítására, következésképpen a tervszerű oktatómunka feltételeinek megteremtése terén is. Csupán utalni szeretnék arra, hogy az aktívabb figyelmi állapot a mentális funkciók jelentősen megnövekedett kapacitását biztosítja, az alaposabb bevézés, gondosabb megőrzés, kreatívabb gondolkodás feltételeit teremti meg. A vigilancia átstrukturálja az éberségi szint „energiáit”, s így az eredményesebb munkavégzés érzelmi szinten frusztrációt oldó meglegedéshez vezet. Az aktívabb figyelmi állapot a gondolkodási mechanizmust is erőteljesen sarkallja, és minőségében is javítja. Ismeretes, hogy éppen a korszerű, új tanítási eljárások és elgondolások, a kreatív cselekvő gondolkodás és együttműködés feltétele és következménye a minőségében is megváltozott, jelentősen megnövekedett figyelmi, éberségi szint. Végső fokon tehát iskolai vonatkozásban az oktató-nevelő munka sikerének egyik fontos feltétele a megfelelő figyelmi állapot lehetőleg tartós biztosítása.

Ezzel eljutottunk e kérdés lényegéhez: személyiségjegyek karakterformáló következményeihez. A meglegedett ember harmonikus életvitele ugyanis a munka sikerének legfontosabb feltétele. Kutatásaink végső soron ezen alapvető társadalmi célhoz kívánnak támpontot nyújtani.

IRODALOM

- Geréb György (1974): Kísérletek a monotónia és a vigilancia köréből. Magyar Pszichológiai Szemle. I. 85–93. old.
- (1973): Főiskolai hallgatók éberségi szintjének kísérletes vizsgálata. Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Szeged, 287–304. old.
- Geréb György (1962): Kísérletek a fáradtság lélektanának köréből. Akadémia Kiadó, 215. old.
- (1965): Egyszerű műveletek monotóniát kiváltó hatásának vizsgálata általános iskolai tanulókon. MTA Pszich. Tanulm., 8. 101–120. old.
- (1965): A monotónia területén végzett kísérleteink néhány tanulsága. A Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság II. tudományos nagygyűlése. Előadáskivonatok, 30–31. old.
- (1966): Pszichológiai vizsgálatok a monotónia jelentésköréből. A Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, 153–161. old.
- Intenzív tevékenység és monoton állapot kölcsönhatásának vizsgálata általános iskolai tanulóknál. A pszichológia módszerei. Pszichológiai Tanulmányok XII. Akadémia Kiadó, Budapest, 249–266. old.
- (1972): Modell-vizsgálatok a monoton munkavégzés néhány sajátosságának megállapítására. Környezet és tevékenység. Pszichológiai Tanulmányok. XIII. Akadémia Kiadó, Budapest, 387–395. old.
- (1972): Eljármódunk az éberségi szint vizsgálatára általános iskolai tanulóknál. Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei.



OLÁH EMÓD
Hajdúböszörmény

Az óvodai és az általános iskolai ének-zene nevelés célja és feladatai közötti összefüggés az új óvodai program és az új tanterv alapján

Az 1978/79. tanévben bevezetésre kerülő új általános iskolai Tanterv (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I-II. kötet: OPI, Budapest, 1977. 114/1977. (M. K. 11) OM számú utasítás), korszakalkotó jelentőségű dokumentum az ének-zenei nevelés szempontjából. Rendkívüli jelentőségét az adja, hogy alapjaiban tekintetbe veszi az óvodai zenei nevelést, arra épít, annak elért eredményeit kívánja továbbfejleszteni.

Igen szerencsés megoldás, hogy az óvoda és az iskola az utóbbi két évtizedben – 1962-től, a régi Tanterv óta –, és különösen az utóbbi 7–8 évben igen sokat tett annak érdekében, hogy a két intézménytípus ének-zenei nevelése közeledjen egymáshoz, hogy a célok és a feladatok, a tananyag, a módszer stb. vonatkozásában az óvoda az iskola előkészítője, illetve az általános iskola 1. osztálya az óvoda zenei nevelésének közvetlen folytatója legyen.

Szerencsésen sikerült megszüntetni a részleges szeparáltságot, és minden lehetőség adott az új tanterv alapján ahhoz, hogy valóban könnyedén, lehetőleg zökkenőmentesen folytassa az általános iskola az óvoda 3 éves zenei esztétikai nevelőmunkáját. Az óvoda-iskola közelítése a gyermekeknek az óvodától sok tekintetben eltérő iskolai életbe való mielőbbi beilleszkedését, a zenei nevelés folytonosságának törésmentes megvalósítását szolgálja.

Már a 3. sz. módszertani levél is alapvető és jelentős megállapításokat tesz, követelményeket támaszt az óvoda iskolaelőkészítő munkájával, illetve az iskola óvodára való építésével kapcsolatban. Így pl. a következőket olvashatjuk e dokumentumban: „Az óvodai nevelés egyre sikeresebben készíti elő a gyermekeket az iskolai életre, az 1. osztály pedig szervesebb folytatójává vált az óvodai nevelésnek.”¹ Néhány oldallal később az óvodával szembeni elvárást így fogalmazza meg a módszertani levél: „Az óvodának közvetlen feladata, hogy sokoldalúan felkészítse a gyermekeket az iskolára... a gyermekek elsajátítják azokat... a jártasságokat, készségeket és képességeket, amelyek feltételei az iskolai élet megkezdésének; eközben kialakul bennük az iskolai tanuláshoz szükséges pszichikus beállítódás, a feladattudat, egyszerűen sokoldalúan fejlődik személyiségük.”²

Az Óvodai Program (Az óvodai nevelés programja. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971) az óvodai nevelést a magyar szocialista nevelési rendszer első lépcsőjének tekintti, mely szerves részét képezi annak. Célként az óvodáskorú gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlesztését tűzi ki. Hangsúlyozottan emeli ki, hogy „Az óvoda a családdal együtt elért eredményeivel megalapozza az iskolai nevelést.”³

Az új program alapján a gyermek legfőbb tevékenysége a játék, és az óvoda mindhárom korcsoportjában a játék „a legfőbb nevelési eszköz”. Tehát a játékon mint fő tevékenységen belül és keresztül valósítjuk meg az óvodai nevelés-oktatás célkitű-

zéseit, feladatait. A program bevezető részét idézem: „Az óvodai nevelés akkor éri el a célját, ha a gyermekek az iskolai életet minél zökkenőmentesebben szokják meg, és a követelményeknek személyiségük zavara nélkül képesek eleget tenni.”⁴ A program idézett részével teljesen egybevág az új tanterv alábbi követelménye:

„Az általános iskola szerepének teljesítése érdekében:

– Támaszkodjon az iskolát megelőző nevelés – ... – eredményeire; az általános iskolai nevelés tartalmában, légkörében és módszereiben legyen szerves és zökkenőmentes folytatója az iskolát megelőző intézményes – óvodai – nevelésnek.”⁵

*

Az ének-zenei nevelés célját és feladatait egybehangzóan fogalmazza meg mindkét intézménytípus alapvető dokumentuma. Az új általános iskolai tanterv az ének-zenei nevelés célját így határozza meg: „Az ének-zene tanítás célja a világ esztétikai birtokbavételének megalapozása a zene sajátos eszközeivel.”⁶ – majd bővebben magyarázza e rendkívül korszerű definíciót. Az esztétikai nevelés ének-zenei vetületének ilyen pregnáns meghatározása régebbi dokumentumokban nem lelhető fel. A továbbiakban kifejti a tanterv, hogy a cél csak akkor érhető el, ha az általános iskolai tanulók *aktív énekléssel és zenehallgatással* kollektív zenei élményekhez jutnak.

Érdekes az Óvodai Program hasonló megfogalmazása. „Az óvónő juttassa a gyermekeket az *énekléssel és a zenehallgatással* élményekhez, kelte fel zenei érdeklődésüket, formálja zenei ízlésüket, esztétikai fogékonyságukat.”⁷

Mindkét dokumentum hangsúlyozza a zenei nevelésnek az esztétikai nevelésen belüli jelentőségét, a zenei ízlés formálásának szükségességét. Ugyanúgy egybehangzóan, teljesen azonos módon olyan célnak, illetve feladatnak tartják a zenei érdeklődés felkeltését, az élmények megszerzését, a zenei esztétikai ízlés formálását, melyeket csak aktív énekléssel és zenehallgatással lehet elérni mind az óvodában, mind az iskolában.

Úgy hiszem, hogy a teljesen egyöntetű nézetazonosság, ez a korszerű ének-zenei aspektus a későbbiekben eredményekkel gazdagítja majd egységes zenei nevelésünket. A két intézménytípus ilyen jellegű együttműködése, a cél érdekében való közös nevezőre való jutása eleve magában hordja a magyar zenei nevelés megújulását, magasabb szintre való helyezését. A kodályi koncepció illetően értelmezése alapján föltétlenül hatékonyabbá válik mind az óvoda, mind az általános iskola ének-zenei nevelőmunkája; a zenei esztétikai nevelés színvonalasabb lesz.

Az aktív éneklés, mely az óvodában többnyire a dalosjátékok, magyar népi gyermekdalok közös éneklésében, játékában nyilvánul meg, a közösségé formálódás igen jelentős segítője, előmozdítója. Emellett az egytténeklés-játék olyan élmények forrása is, melyeknek rendkívüli jelentősége, hatása szinte felbecsülhetetlen. A gyermek fő tevékenysége az óvoda valamennyi foglalkozási ágában a játék, így az ének-zene területén is központi jelentőségű, hiszen a magyar népi gyermekdalokhoz játékos mozgás, illetve játék társul, amit eleve jelez, hogy „dalosjáték”-oknak nevezzük e kis népzenei remekműveket. A játék öröme olyan hatalmas motivációs bázis, mobilizáló erő- és örömforrás, az esztétikai ízlést olyan módon formálja, ami mással nem helyettesíthető. A gyermek érzelmeit a játékon, az ének-zenei nevelésen belül a dalosjátékokon keresztül tudjuk leginkább pozitívan, céljainknak és feladatainknak megfelelően befolyásolni, alakítani, fejleszteni.

A gyermek számára a közös éneklés önmagában is jelentős örömforrás, közösségi és zenei esztétikai élmény. Gyönyörködik a dal szövegében, a dallamban, és a gyermekcsoport együttes éneklése felerősíti az élményt. A közös zenei tevékenységben, az

együtt éneklésben megszokszorozódik az egyesek öröme, élménye. Emocionálisan igen jelentős az óvodai csoport óvónő irányította közös éneklése. A fegyelem, a közösségi érzés, az együvé tartozás is jelentősen megerősödik így. A dalokhoz társuló mozgás, a játékos mozgás és a játék, mely ugyanúgy szabály- és szerepjáték, mint általában a gyermekek zenétől független játéka, tovább erősíti a zenei, esztétikai, közösségi élményt. A dallam, ritmus, szöveg és mozgás globális egysége felülmúlhatatlan nevelési lehetőség az óvodában.

A közösségi érzés kialakítását, a kollektív zenei-esztétikai élményeket mindkét dokumentum egyaránt hangsúlyozza. Az óvodai program a sikerélményt emeli ki, mely a feladatok jó végrehajtásával jön létre, és említi az ennek következtében való gátlások oldódását, az önfegyelem és a közösségi érzés kialakulását, elmélyülését.

Az általános iskolai tanterv igen tömören, de mindenre kiterjedően fogalmaz: „A zenei élmény – ... – *(kezdetben a közös játékhöz és mozgáshoz kapcsolva)* az öröm, a siker, a felfedezés, az újraalkotás, a kollektivitás és önkifejezés élményét is nyújtja. Egyrésztől legyen spontán – biztosítsa a folyamatosságot az óvoda és iskola között...”⁸ Az idézethez nem sokat lehet hozzátenni. Tökéletesen összhangban van az óvoda anticipált eredményeivel, és igen lényeges vonása, hogy itt is hangsúlyozza az óvoda-iskola kapcsolatot, az iskolának az óvodára való épülését, és ami a legjelentősebb, a zökkenőmentes átmenetet, a folyamatosság szempontjából azt, hogy a zenei élmény kezdetben a közös játékhöz és mozgáshoz kapcsolódjon.

Az óvodában a játékoság elve az egyedüli alapelv, amellyel a didaktikai alapelveket kiegészítjük. Nem szorul különösebb magyarázatra az elmondottak alapján, hogy az óvodában milyen kiemelt jelentőségű a játék, amelyen keresztül az egész óvodai nevelés cél- és feladatrendszere megvalósul. A játék az ének-zenei nevelésnek is fundamentuma, katalizátora; a zenei nevelésen belül játékos formában jutnak ismeretekhez a gyermekek, tehát az oktatás a nevelésen és a játékon keresztül valósul meg. Amennyiben az általános iskola 1. osztályában a dalosjátékok játékanak folyamata nem szakad meg – és bizonyára így is lesz –, az iskola igen sokat tesz a zökkenőmentes átmenet megteremtéséért.

Az óvodás gyermek számára a padban való ülés újszerű kötöttséget jelent, és a kezdeti hónapokban az óvodai élet játékoságának az énekórákon való folytatása a több óvodából összekerült gyermekek közösséggé kovácsolódását nagyban segítheti. Az osztályteremben kétségtelenül nem olyan egyszerű a dalosjátékok játszásának megoldása, mint az óvodai csoportszobában, de nem megoldhatatlan, és a tanterv szellemében az első hónapokban, legalább az első félévben meg is kell valósítani. Ha a gyermek a közös dalolás, játék révén közösségi, zenei, esztétikai élményekhez jut, szívesebben, nagyobb kedvvel és örömmel vesz részt a zenei írás-olvasás – számára új ismeretanyagának – elsajátításában. Hatékonyabbá válik a játék-dalolás-mozgás kollektív élményének hatására az iskola ének-zenei nevelő-oktató munkája.

*

Az új általános iskolai tanterv az ének-zenei nevelés szempontjából nagyon sok újat, korszerűt hozott. Számomra a zenehallgatás jelentőségének felismerése és a tantervbe való beiktatása a leglényegesebb. A kollektív zenei élményeket *aktív énekléssel* és *zenehallgatással* kívánja a tanterv előidézni. Nem mellékes, járulékos immár a zenehallgatás, hanem az aktív énekléssel egyenrangú jelentőségűvé vált. Dobray István 1974-ben így írt a zenehallgatásról „Az 1–4. osztály zenehallgatási feladatai, alkalmai” cím alatt: „Az édesanya (és esetleg az óvónő) éneke után az 1. osztályban éneket tanító pedagógus éneklése a gyermek legszebb és legértékesebb zenehallgatása. Elsősorban ilyen közvetlen élő zenei bemutatásokra törekedjünk.”⁹

Az új tantervet megelőző, 1975-ös hipotetikus Tanterv már határozottan tervelte a zenei-esztétikai élményt nyújtó, értékes zenehallgatási alkalmakat. Erről így ír: „Az alsó tagozatra kiterjesztjük a szervezettebb zenehallgatást.” „Első ízben határoztuk meg a zenehallgatás követelményrendszerét.”

Igen öröndetes, hogy az új tanterv több ízben és helyen is foglalkozik a zenehallgatással, kifejezésre juttatva, hogy a jól előkészített és módszeresen levezetett művészi zenei bemutatások igen jelentősek az általános iskolai ének-zenei nevelés területén. A zenehallgatás vonatkozásában is teljes az összhang az óvoda és az iskola között. Egymásra épül, és eredményessége bizonyára rövid időn belül megmutatkozik. „Fejleszténiük kell az énekes (reprodukáló) és a zenehallgató (befogadó) tevékenységek eredményeként a gyermek zenei érzékelését, észlelését, emlékezetét, fantáziáját és gondolkodását.”¹⁰ – hangsúlyozza a tanterv, és a zenehallgatási jártasságok és készségek kifejlesztésének szükségességét is lényegesnek tartja. Az óvodai program nagycsoportos hallásfejlesztési anyagánál a bemutatott zene figyelmes hallgatását emeli ki. Az óvónő énekét, hangszerjátékát és a már többször hallott – tehát ismerős – zenehallgatási dalok gépzenei bemutatását írja elő az óvodai program.

Az általános iskolai tanterv az 1. osztállynál a módszertani alapelvek fejezet 3. pontjában a következőket tartja fontosnak: „A zenehallgatás anyagát legcélszerűbb élő zenével szemléltetni, ha ez nem megoldható, akkor használjunk gépzenei.”¹¹

Az 1. osztály követelményei között jelentősek a zenehallgatással kapcsolatban megfogalmazottak. A tanterv előírja, hogy képes legyen az osztály 2–3 percig a tanító énekére, hangszeres előadására vagy gépzenei bemutatására figyelni. Ez a követelmény is teljes mértékben szinkronban van az óvodai követelményekkel, de azokra építve természetesen túl is mutat rajta, ugyanis a hangszalagon és a hanglemezen kívül a pergőfilmet is beiktatja. Gépzenei zenehallgatásra az 1. osztályban Bartók: Gyermekeknek, Kodály kórusainak, Leopold Mozart: Gyermekszimfóniájának és más művek jellemző részleteinek meghallgatását tűzi ki feladatul.

Végző konklúzióként leszögezhetjük, hogy amennyiben az óvoda három korcsoportjában és az általános iskola 1. osztályában az Óvodai Nevelési Program és Az általános iskolai nevelés és oktatás terve előírásait, célját és feladatrendszerét állandóan szem előtt tartják az óvónők és a tanítók, a jól kimunkált, egymásra épülő ének-zenei tananyag, a dalosjátékok éneklése-játéka és a zenehallgatás élő- és gépzenei alkalmi biztosítják az óvoda és az iskola közötti zökkenőmentes átmenetet, és minden lehetőség adott ahhoz, hogy az óvodai ének-zenei nevelés eredményeit továbbfejlessze az iskola. Így válhat hatékonyabbá, korszerűbbé az általános iskola ének-zenei nevelése, és ténylegesen megvalósulhat a tantervben lefektetett zenetanítási cél: „a világ esztétikai birtokbavételének megalapozása a zene sajátos eszközeivel”.

J E G Y Z E T E K

1. 3. sz. módszertani levél harmadik, lényegesen bővített és átdolgozott kiadása. Budapest, 1972. 3. o.
2. Ugyanott. Az óvoda iskolára előkészítő munkája. 7. o.
3. Idézett mű 9. o.
4. Az óvodai nevelés programja. 12. o.
5. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, I. kötet 14. o.
6. Ugyanott. II. kötet. Cél és feladatok, 239. o.
7. Az óvodai nevelés programja. Feladatok, 259. o.
8. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve II. kötet, 239. o.
9. Dobray István: Zenehallgatás az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. 61. o.
10. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve II., 240. o.
11. Ugyanott, 256. o.



Az első osztályos tankönyvcsalád szerkezete

II.

4. A FELADATMEGOLDÁS MUNKAFORMÁI

Nemcsak a gyakorlatban, hanem sokszor a pedagógiai sajtóban is találkozhatunk a munkaformák többféle felsorolásával, értelmezésével. Ezért további mondanivalónk egységes értelmezése végett szükségesnek látjuk röviden vázolni felfogásunkat a frontális és a differenciált egyéni munka néhány fontosnak ítélt jellemzőjéről.

A három munkaforma (frontális, differenciált egyéni, csoportmunka) közül az utóbbival csak azért nem foglalkozunk, mert a feladatok tankönyvi megfogalmazása a csoportmunka számára kevésbé ad indítékot. A didaktikai értelemben vett csoportmunka, illetve a szociálpszichológiai értelemben vett csoportkommunikáció hatása különösen a beszédfejlesztés területén jelentős, ám ezt most nem részletezzük.

4.1. A frontális és a (differenciált) egyéni munkáról

A frontális munka alapformái:

a) Leginkább „hagyományosnak” tekinthető formáját (szándékos leegyszerűsítéssel) úgy is jellemezhetnénk, hogy a pedagógus direkt irányításával minden tanuló „ugyanazon a kérdésem gondolkodik”. C. Weiss ezt *lecke-, óraszzerű tanítási eljárásnak* nevezi. Nem feltétlenül elavult munkaforma, mert az alsó tagozatban is számos olyan tanítási szituáció van, melyben célszerű eljárás lehet: elsősorban olyan tevékenységeknél, melynek eredményességét lényegesen nem befolyásolja, hány tanulóra terjed ki (pl.: mese- vagy zenehallgatás, olvasmányok bemutatása, diavetítés stb.). Ugyanakkor ez az alapforma is többféle változattal töltődött fel. (Nagy Sándor, 1972.)

b) A pedagógus szerepét egy eszköz veszi át (pl. feladatlap). Minden tanuló egyidőben ugyanazon a feladaton dolgozik egyénileg, tehát egymástól függetlenül ugyanabban a teremben. Ezt nevezi Willy Hellpach *atomizált terem munkának*, mely lényegében osztálykeretben végzett egyéni munka. Mégsem szabad összetévesztenünk a differenciált egyéni munkával, mert alapvetően frontális munka, hiszen az *osztály egésze, egyidőben, ugyanazon a feladaton* dolgozik, még ha egyénileg is.

c) Egy-egy osztály a tanulási teljesítményeket tekintve általában igen heterogén képet mutat. Egy-egy feladatban viszont az osztály egy részét, rétegét lényegesen homogénebb (egytetőbb) szint jellemzi. Ha ez a réteg kap azonos feladatot, *differenciált osztálymunkáról, azaz rétegmunkáról* beszélhetünk. (Fábián Zoltán, 1974.)

Az eredményesség szempontjából a három változat eltérő értéket képvisel. A feladatmegoldások szemszögéből az atomizált terem munka és különösen a rétegmunka tekinthető hatékony eljárásnak.

A hatékonyságot fokozza az *osztály valamennyi tanulója kiterjedő visszacsatolási (önellenőrzési-önértékelési) alkalmak számának növelése*. Ezt is a frontális munka továbbfejlesztésére irányuló törekvések vonalába sorolhatjuk. (Nádasi Mária, 1977.)

A (differenciált) egyéni munka

Az egyéni munka, mint önálló munkaforma, minden esetben differenciált egyéni munkát, azaz a többi tanulótól eltérő feladat megoldását jelenti. A differenciált jelző hozzáillesztése azért célszerű, mert így az egyéni munka nem téveszthető össze például az atomizált terem munkával. A differenciált egyéni munka „klasszikus” formája a programozás. Ez az első osztályban (egyelőre?) még nem járható út, de például a

programozás elveit figyelembe véve olyan feladatsorok is szerkeszthetők, melyek önálló differenciált egyéni munkát jelenthetnek már az első osztályban is.

4.2. A tankönyvvel végzett feladatmegoldás munkaformái

Az „Olvasni tanulok” olyan sorrendben vezeti be az egyes feladatokat, mely a gyerekek többségének az adott időszakban elérhető követelményt jelent. Tapasztalataink szerint a tankönyv az egyes olvasási részfunkciók elsajátításához ad annyi feladatot, amennyi a gyerekek többsége számára elegendő az illető funkció megfelelő működéséhez. Például: az olvasástanulás kezdetén az egyik legfontosabb cél a szavak biztonságos olvasása és megértése. A tankönyv képek és szavak egyeztetését jelentő feladatai elegendőnek bizonyultak arra, hogy az olvasással történő szövegértés szintjére – néhány százalék kivételével – minden gyerek eljusson. (Természetesen ez nemcsak a tankönyvi feladatok mechanikus megoldását, hanem a megfelelő előkészítést is feltételezi.)

a) A felsorolt munkaformák közül a munkatankönyv elsősorban az atomizált teremmmunkában végzett feladatmegoldás legadekvátabb eszköze lehet. Az atomizált teremmmunka előnye, hogy magas osztálylétszám mellett is eredményesen alkalmazható, mert a tanulásra, mint ilyen típusú önálló feladatmegoldásra nézve az osztály létszámának nincs lényeges hatása.

C. Weiss az atomizált teremmmunka jellemzőjének tartja, hogy fokozza a munka mennyiségét, amely különösen a készségek begyakorlására alkalmas. Másik jellegzetessége például az izolált egyéni munkával összehasonlítva, hogy a munkateljesítmény bizonyos fokú kiegyenlítődése tapasztalható. Ez azt jelenti, hogy a jobbak valamivel alacsonyabb szinten, a gyengébbek viszont jelentősen magasabb szinten teljesítenek. Okként azt jelöli meg, hogy az akarat megfeszítésének állandósága nagyobb, mint az izolált egyéni munkában. (C. Weiss, 1974.)

Az előbbieken ugyan a munkateljesítmény kiegyenlítődésének lehetőségét említettük, de tisztán kell látnunk, hogy az atomizált teremmmunka kizárólagos alkalmazása végső soron pedagógiai céljaink ellen hat. Ugyanis annak, hogy hosszabb távon minden tanuló ugyanazon a feladaton dolgozzék, csak akkor van létjogosultsága, ha az osztály egésze legalábbis közel azonos szinten teljesít, azaz viszonylag homogén. Ez azonban meglehetősen ritka eset. Ha viszont az osztály tanulói szélsőséges teljesítményeket produkálnak (ami meglehetősen általános), az atomizált teremmmunka csak a jobbak mesterséges visszaszorításával érheti el, hogy a különbségek ne növekedjenek. Így szükségszerűen fordul elő, hogy gyakran sem a jobbak, sem a gyengébbek nem a szintjüknek megfelelő megterhelést kapják. Így a fejlesztő hatás is minimálisra csökkenhet, és ezzel végeredményben minden tanuló lehetőségei alatt marad. Ha viszont a tanító inkább olyan feladatokat ad az egész osztálynak, amely a gyorsabban haladók számára jelent igazi problémát, máris az ellenkező véget, a szélsőséges különbségek kialakulását segíti elő.

Az első osztály kezdetén az osztálykeretben végzett egyéni munkát (az atomizált teremmmunkát), mindenképpen a feladatmegoldások legáltalánosabb munkaformájának kell tekintenünk. Ugyanis amíg a pedagógus a feladatmegoldások ellenőrzéséből és megfigyeléséből nem tudja megbízhatóan feltérképezni a gyerekek különböző rétegeit, addig nincs meg a differenciálás legfontosabb feltétele. Tapasztalataink szerint azonban kb. az első két hónap után (november táján) már elegendő „megfigyelési adatunk” lehet arra, hogy többé ne tekintsük kizárólagosnak ezt a munkaformát.

b) Amint tehát elegendő tapasztalatot szereztünk például a gyerekek feladatmegoldásainak különböző színvonaláról, máris élhetünk a differenciált osztálymunka (rétegmunka) lehetőségével. Elvileg ez mindkét szélsőséges réteget, a leggyorsabban haladókat és a leginkább lemaradókat egyaránt érintheti. Gyakorlatilag mégis úgy látjuk,

hogy kezdetben elsősorban csak a lemaradók felzárkóztatásának megkezdésére „érdemes” törekednünk. Ezt az a tapasztalatunk támasztja alá, hogy *a lemaradó gyerekek általában sokkal hamarabb felismerhetők, ugyanakkor az olvasástanulás első hónapjai még a legjobbak számára is elegendő megterhelést jelentenek.* A gyorsabban haladók intenzívebb differenciált fejlesztését csak a betűismertető időszak befejezését követően látjuk reálisan megoldhatónak. Tudnunk kell, hogy minél korábban kezdjük el és minél rendszeresebben használjuk a rétegmunkákat, annál eredményesebb lehet felzárkóztató tevékenységünk.

A tankönyv feladatai lehetőséget adnak a rétegmunkákra is. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha lemondunk arról, hogy minden egyes feladatot minden tanulóval egyidőben akarunk elvégeztetni.

A tankönyvi feladatmegoldások munkaformáiról összefoglalóan a következőket mondhatjuk:

- alapvető munkaforma az osztálykeretben végzett egyéni munka (atomizált teremmunika). Néhány feladatot konkrétan is felsorolunk, melyet szinte minden gyerekkel célszerű egyidőben elvégeztetni) hangfelismertetési és betűfelismertetési gyakorlatok, képek és szavak egyeztetése, azonos szórészek bekarikázása, rajzolást jelentő feladatok stb.);

- a tankönyvi feladatok célszerű válogatásával az első hónapok után fokozatosan több lehetőség nyílik a rétegmunkák alkalmazására is. Erre a célra használhatjuk fel például a következő feladatokat („Kösd össze!”-típusú feladatok, szókiegészítések, szemfüles játék, szabályjáték stb.).

4.3. A differenciálás nem lehet csak a tankönyv feladata

Köztudott, hogy a tanulásban milyen döntő szerepe van az *időtényezőnek*. Az egyes tanulóknak különböző időre van szüksége ugyanannak az eredménynek az eléréséhez. Carroll szerint például a tanulók leggyengébb 50%-ának ötször annyi időt kell felhasználnia ugyanannak a szintnek az eléréséhez, mint a tanulók legjobb 50%-ának.

Így van ez az olvasásnál is. Az olvasás megtanulása, mint feltételes idegkapcsolatok kialakítása, egyes gyerekeknek hosszabb időt vesz igénybe. Úgy is mondhatnánk, hogy egy-egy olvasási szintnél tovább időznek. Így az átlagosnál lényegesen lassabban haladó tanulók számára a tankönyvi feladatok mennyisége és időbeli eloszlása nem elegendő az egyes olvasási szintek eléréséhez. *A tankönyv kötött szövegénél fogva ugyanis hosszabb távon nem tud alkalmazkodni az eltérő színvonalú tanulócsoporthoz és egyes tanulók pillanatnyi szükségleteihez.* (Meixner, 1967.)

Ezért a lemaradó tanulók számára az is hasznos lehet, hogy például a megfelelő tankönyvi feladattípusból tervezünk számára kiegészítő feladatokat. Természetesen ugyanannak az olvasási szintnek az eléréséhez szükség lehet olyan feladattípusok, „fokozatok” közbeiktatására is, melyek a tankönyvben nem szerepelnek.

A különböző típusú kiegészítő feladatok tervezéséhez a tankönyvhasználati útmutató kétféle segítséget nyújt:

- az olvasás *feladatrendszerének* leírása a megfelelő feladattípusok kiválasztásában;

- a viszonylag gazdag *szóanyag* közreadása pedig a feladatok konkrét megfogalmazásában segíthet. (Útmutató 52–58. oldala.)

Előbbi gondolatainkat összefoglalva megállapíthatjuk:

Míg az atomizált teremmunika legfőbb eszköze a tankönyv lehet, mert ehhez a tapasztalatok szerint elegendő feladatot ad, addig a rétegmunkának – mint a differenciálás alapvető munkaformájának – az eredményességét a tankönyv önmagában nem tudja biztosítani. Csak a pedagógus kiegészítő tervező munkája segítségével kerülhetünk közelebb a tanterv felzárkóztató programjának megvalósításához.

5. A FELADATMEGOLDÁS SZAKASZAI

Az előbbieken gondosan áttanulmányoztuk az OT-feladatrendszerét az útmutató idevonatkozó oldalaival összevetve, valamint áttekintettük az OT feldolgozásának leginkább megfelelő munkaformákat. Most rátérhetünk 1–1 feladat konkrét feldolgozására a tanítási órán.

5.1. Változó óraserkezet

Az első félévben leggyakrabban alkalmazott szervezeti forma az osztálykeretben folyó egyéni feladatmegoldás (atomizált teremmunka). A feladatok megoldása teljes önállósággal történhet, de szükséges több-kevesebb előkészítés, attól függően, hogy a feladat először fordul elő vagy a tanulók nagy része már jártas az illető feladat megoldásában. Ezzel az előkészítéssel segítséget nyújtunk a sikeres megoldáshoz. Az előkészítés vagy segítségadás közös osztálymunkában történhet, és ezt követheti az önálló feladatmegoldás. Ezek felváltva történő ismétlődését nevezzük változó óraserkezetnek. Ezt az órafelépítést különösen az OT feldolgozásának kezdetén javasoljuk.

5.2. A segítségnyújtás szintjei

A feladatmegoldás a konkrétól az absztrakt felé haladva 3 szinten történhet:

- cselekvéses szint;
- képi szint;
- verbális szint.

A tankönyvben általában a verbális szintű feladatok vannak többségben. Sokszor azonban, ha az osztály összetétele, ill. a feladat természete úgy kívánja, az előkészítés során egy alacsonyabb szintre a képi vagy a cselekvéses szintre térhetünk vissza. Lásunk mindegyikre konkrét példát!

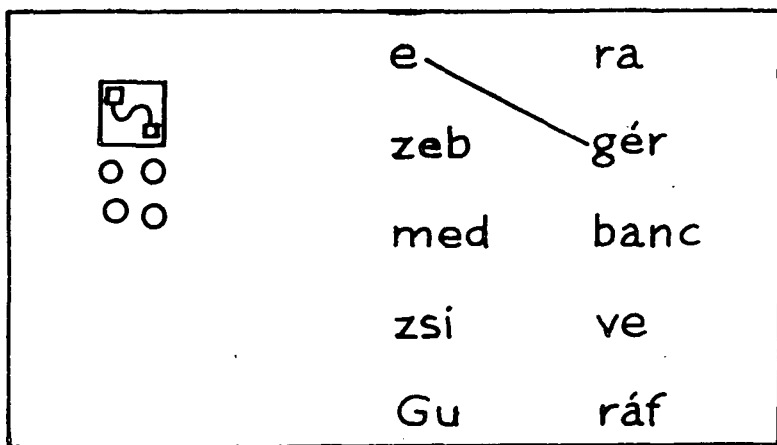
a) A képi szintre való visszatérés

alacsony	keskeny	keserű	szegény
széles	magas	szép	vékony
kövér	szomorú	vastag	csúnya
vidám	sovány	gazdag	édes

A feladatban ellentétes jelentésű szavakat kell összekötni. Ez önálló munkával történik, segítség nélkül. Az előkészítés során azonban segítségül hívhatjuk az előkészítő időszak ellentétes fogalmakat ábrázoló képeit (OT 17. o.). Esetleg magunk is szerkeszthetünk hasonló feladatot más képek segítségével.

b) A cselekvéses szintre való visszatérés

A feladat: szóalkotás összekötéssel. Előkészítésként a sikeres megoldás érdekében célszerű szókártyákra írni a feladatban szereplő szavakat, a szókártyákat szétvágni, majd újra összerakni. Ezután következhet a tankönyvi feladat megoldása. Így és hasonló módon segíthetjük a tanulók munkáját, amennyiben ez szükséges az osztály többsége szempontjából.



5.3. A feladatok megoldásának mozzanatai

Ezek után nézzük az egyes feladatok megoldásának szinte algoritmikus lépéseit:

a) a feladat előkészítése;

b) a feladat önálló megoldása;

c) önellenőrzés, önértékelés.

a) *Néhány konkrét feladat előkészítéséről*

Itt olyan feladatokat mutatunk be, amelyek az átlagosnál több nehézséget jelentettek a tanítók és a gyerekek számára is a kipróbálási év során.

„Szemfüles játék”:

E	O	A	U
E	U	A	
O			U

SE	SÍ	SÓ	SU
SÓ	SE		SÍ
SE		SU	

Típushiba: A tanulók az üres helyre a felette vagy mellette levő szótagot írták be.

Előkészítés: Mozgatható betűkből, ill. szótagkártyákból kiraktunk közösen hasonló feladatot. Ez ráirányította a figyelmet arra, hogy minden vízszintes sorban ugyanazt a 4 kártyát kell elhelyezni, csak a sorrendjük más.

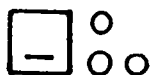
Szabályjáték: (Folytasd a beírást a felismert szabály alapján!)

l	v	a	e	ó	s		
L	V		E			L	V

Típushiba: A gyerekek keverik az egyes jelrendszereket (kisbetű-nagybetű, írott-nyomtatott).

Előkészítés: Szintén jól használhatók a mozgatható betűkártyák a táblai munkához, ahol feltétlen készítsünk hasonló feladatot.

Mondatok elemzése



A tálca kerek.

Mi kerek?

Citromot tettem rá.

Mit tettem rá?

Cukrot tettem mellé.

Mit tettem mellé?

Típusbiba: Válaszként az egész mondatot aláhúzzák a tanulók. Ennek oka, hogy a beszédben a szavak nem különülnek el, tehát a választ számukra az egész mondat is jelentheti. A gyakorlás folyamán a látott kép (a szavakra tagolt leírt mondat) segít annak megértésében, hogy csupán 1 szó aláhúzása a feladat. *Előkészítésként* – már néhány órával előbb – érdemes úgy gyakorolni, hogy a kijelentő mondat szerepel írásban, és a kérdést a tanító teszi fel szóban. Hasonlóan készíthetjük elő a „Húzd alá a választ a szövegben” instrukciójú válogató olvasást. Ennél is célszerű, ha a kérdést az első alkalmakkor szóban teszi fel a tanító.

b) A feladat önálló megoldása

A legelső feladatoktól kezdve arra törekedtünk, hogy a tanulók a lehető legnagyobb önállósággal olvassanak. Kezdetben ugyan a tanulók sokszor hibáztak, de 2–3 azonos típusú feladat után ez jelentősen csökkent. Így jól érzékelhettük a tanulók fejlődését. Úgy gondoljuk, hogy az a feladat, amelyet első alkalommal az osztály zöme hibátlanul old meg, nem lehet igazán fejlesztő hatású.

c) Önellenőrzés, önértékelés

Az „Olvasni tanulok” feladatainál a képes jelek alatt mindig annyi üres karikát találunk, ahány részegységből áll a feladat. A tanuló (a tanító segítségével) annyit színezhets ki belőle, ahány részegység megoldása jó a feladatban.

Ezzel a megoldással a könyv lehetőséget próbál teremteni arra, hogy az ellenőrzés és különösen az önellenőrzés az ediginél nagyobb mértékben válhasson a tanulási folyamat szerves, elmaradhatatlan részévé. A feladatmegoldásnak ez a fázisa általában frontális osztálymunkában történhet. A tanulók az írásvetítőre vagy táblára felírt jó megoldással (látott kép!) hasonlíthatják össze munkájukat, és egyénileg javíthatják. Ezután történhet a kis karikák kiszínezése. Míg a feladatmegoldás néma-értő olvasást feltételez, addig az ellenőrzés fázisában mindig célszerű bekapcsolni a hangos olvasást is. (A gyerekek ilyenkor a már megoldott és megértett feladatot olvashatják fel.)

Felesleges időnek tűnhet minden feladat esetében az ilyen visszacsatolás, ám sokszorosan megtérül az olvasási készség és az önkorrekcións képesség ugrásszerű fejlődésében.

A folyamatos (ön)ellenőrzés és az időszakos felmérések a differenciálás fontos feltételeit teremtik meg, és hozzásegítenek az idő gazdaságosabb kihasználásához:

„Ha mérni tudjuk azt, amit a gyermek már tud, időt takaríthatunk meg mind a tanítónak, mind a gyermeknek.” (Carroll)

1. *Agoston-Nagy-Orosz*: Mérések módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, 1971.
2. *Fábián Zoltán*: Közvetett irányítású együttes tevékenységformák az alsó tagozati tanítási órákon. Kandidátusi disszertáció, 1974.
3. *Meixner Ildikó-Justné Kéry Hedvig*: Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. Akadémiai Kiadó, 1967.
4. *Nádasi Mária*: Az oktatási és nevelési folyamat egysége a tanítási órán. (Pedagógiai Közlemények, 18.) 55-72. o.
5. *Nagy Sándor*: Didaktika. Tankönyvkiadó, 1972.
6. *Romankovics András-Romankovicsné Tóth Júlia-Meixner Ildikó*: Hogyan tanítsunk az ábécés olvasókönyvből? Tankönyvhasználati útmutató. Tankönyvkiadó, 1978.
7. A Tanító c. folyóirat 1978. évi. 6-7. száma.
8. *Zsolnai József* (szerk.): Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971-75). Kaposvár, 1976.



HORVÁTH DÉNES
Pécs

Gondolatok az 1. osztályos rajz tantárgyhoz

Az 1978/79-es tanévtől az általános iskola 1. osztályában is bevezetésre került a rajzoktatás.

A rajzórák, s így az alsó tagozatos és az 1. osztályos rajzórák célját és programját a Tanterv és Utasítás, a Nevelési Terv, valamint bizonyos kultúrpolitikai állásfoglalások és határozatok (az MSZMP KB 1972. júniusi határozata: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére [1973-1976] stb.) szabályozzák.

Mivel az 1. osztályos rajz tantárgy bevezetése sok problémát vet fel, illetve okoz, ezért az eddigi tapasztalatok alapján, a szemléleti egység megteremtése céljából, a következő szempontok figyelembevételét javasoljuk. (A felsorolt szempontok között van olyan, amelyet bővebben, és van olyan, amelyet kevésbé részletesen tárgyalunk.)

1. Kiindulási alap: „a világ gyermeki látása”

Az 1. osztályba lépő gyermek még abban a periódusban van, amikor „a vele született művészi törekvés teljesen aktív”,¹ s amikor a gyermek ábrázolásmódját „az határozza meg, hogy mit tud a dolgokról... Ábrázolása ideovizuális, képzetvezérlésű.”²

Ekkor a gyermekrajzokra jellemző:

- a grafikus automatizmus,
- az átlátszóság (transzporencia),
- a nézőpontváltás (több szempontúság),
- a grafikus tréfa,
- a részletek hierarchiája,
- az előtérképzés,
- a messzeség jelzése elkanyarodó útvonallal,

az emeletes elrendezés (több szintű árbázolás),
a perspektivaképzés dombábrázolással,
a láncillusztráció stb.

Ha e jellemzők alapján elfogadjuk, hogy „a szürrealista festészet technikája” és „a rajzoló gyermek eljárásai”⁸ között bizonyos hasonlóság, megfeleltethetőség van, akkor méginkább elfogadhatjuk azt, hogy általában a rajzolás, festés is levezethető a gyermekrajzokból, vagyis a világ gyermeki látásából. Például a grafikus automatizmus alapul szolgálhat arra, hogy a figyelmet a formák csoportosítási, rendezési lehetőségeire, annak felfedezésére irányítsuk. Az átlátszóság felveti a takarás, mint a formák elől és hátul levő egyfajta elhelyezkedésének problematikáját, a nézőpontváltás a térbeli formák több oldalról történő megismerésének, illetve a térbeli formák forgatásának a lehetőségét, a valorizáló arányok a nagyobbodás-kisebbedés, a méretperspektíva kérdését, a grafikus tréfa a jelentésváltozás tudatosíthatóságát stb.

2. Vizuális nyelv használata

A gyermekrajzokban a világ gyermeki látása, a gyermek világképe jelenik meg. Amíg a gyermek rajzol és a gyermekrajz fejlődik, addig világképe kitágulásait, „ahogyan Piaget nevezi: a decentrációk”⁴-at a gyermekrajz is követi.

Ha általánosságban elfogadjuk, hogy „az újabb és újabb típusú decentrációkat az teszi lehetővé, hogy a gyermek akcióinak és kommunikációjának kettős kapcsolatával egyre szilárdabban és realisztikusabban építi be magát társadalmi-tárgyi környezetébe, s ugyanakkor e környezet objektív viszonylatrendszerét mind tökéletesebben interiorizálja”⁵ akkor akcióin a gyermek rajzi és tárgyformáló akcióit is, és kommunikáción a rajzzal és a tárgyformálással való kommunikációját is értjük. Ez pedig azt jelenti, hogy a gyermeknek egy vizuális nyelve van, amellyel beszélni, kommunikálni tud (legalábbis egy ideig).

Ha elfogadjuk, hogy „a nyelv... – és általában a kommunikáció – épp a társadalmi tevékenységek koordinálásának folyamatában, mintegy ezek vezérlő mechanizmusaként jön létre”⁶ akkor elmondhatjuk, hogy a gyermek által használt vizuális nyelv is tevékenységei koordinálása folyamataiban születhetett, de természetesen, mint nyelv, csak addig tud funkcionálni, ameddig tevékenységeit vezérelni képes vele.

Nem elég csak tanítani tehát a vizuális nyelvet, hanem beszélni is kell vele. A rajzórakon a különféle tevékenységekről a vizuális nyelvvel kell kommunikálni, és a vizuális nyelvet vezérlő mechanizmusként szükséges funkcionáltatni. A vizuális nyelvvel nemcsak a vizuális kultúráról kell szólni, hiszen ahogy másról beszélünk majd vele, az már vizuális kultúráként fog jelentkezni.

Az 1. osztályos gyermekek természetismereti tantárgy keretei között foglalkoznak a tárgyak, élőlények érzékszerveinkkel leírható tulajdonságaival: színmegállapítással („színes, nem színes; piros, zöld, kék stb. – említhető az átlátszó, nem átlátszó, mint tulajdonság”), alakfelismeréssel („kerek, szögletes; gömbölyű, kocka alakú, téglalakú; alakja szabályos, vagy egyszerű, vagy könnyen elmondható – vagy éppen előbbiekkal ellentétes... lapos, nem lapos”⁸), méretfelismeréssel (amely „becsléssel, egymáshoz viszonyítással történik, pl. kicsi-nagy; alacsony-magas; éppúgy, mint a tárgyak felületének megfigyelése: sima-érdes; ez utóbbi ugyancsak tapintási élmény alapján dönthető el, mint az, hogy a vizsgált tárgy puha vagy kemény”⁹).

A gyermekek természetismereti munkafüzetet használnak megfigyeléseik rögzítésére. Például a fémek csoportosításánál a megfigyeléseiket leírják, illetve lerajzolják:

Vas – tulajdonsága: sötétszürke, kemény, nehéz; a belőle készült használati tárgyra pedig rajzzal és írással is felelnek. Például a kályhát lerajzolják, és írásban is megne-

vezik. Ha megnézünk egy ilyen rajzot,¹⁰ akkor elmondhatjuk, hogy az a vas megfigyelt és leírt tulajdonságaira nem utal, hanem a kályha, mint funkcionáló tárgy számára a legfontosabb részleteket jelöli: a lábakat, az alsó ajtaját, a fedelét és a felső ajtaját, valamint a csövét, amelyből vékony füst száll felfelé.

A kályha, ugyanabban a munkafüzetben, a szilárd anyagok tulajdonságainál ismét a gyermek által választott és szerepeltetett tárgy, amelyet megadott szempontok alapján (színe, tapintása és egyéb fontos tulajdonsága) figyelt meg:

kályha: barna, meleg, nagy.

A gyermek most a kályhát szín, tapintás és méret szerint (megadott szempontok) a megelőző rajzos változatban pedig alak, szerkezet és funkció alapján (ön maga választott, de nem tudott szempontok) jellemezte. A rajz kötött vonalakkal zárja körül a felismerhető kályha formáját, annak szerkezeti részeit, és egy különálló szálkás vonal utal a füstre, a füst és a kályha pedig a kályha funkciójára. Ez a verbális nyelvre is lefordítható információ (szemantikai információ) „szigorúan praktikus és főleg logikus természetű; a cselekvéshez és a jelentéshez kapcsolódik... Logikus abban az értelemben, hogy szabályait, jeleit az üzenet minden befogadója általánosan elfogadja”.¹¹

Ahogy a gyermek a kályhát megrajzolta, amilyen lágyan vagy keményen húzta a vonalakat, amilyen arányú és karakterű részekből a tárgyas formát felépítette, az már, mivel „specifikusan jellemző arra a csatornára, amely hordozója” és „az egyik csatornáról a másikra váltás nagymértékben megváltoztatja”,¹² azért az esztétikai információ része. Tehát a képi üzenet azt is jelenti, ahogyan a dolgokat mondja.

A rajzórák témarendszerének a felépítésénél a vizuális nyelv használatát, vagyis a vizualitást, az optikai tényezőket kell előtérbe helyezni, és mozgás-, változás-, fejlődéscentrakusságra kell törekedni. A nagy és a kicsi, a puha és a kemény, a meleg és a hideg, a magas és az alacsony stb. viszonyokat kontextuális képi viszonyokkal szükséges elmondani, elmondani, hiszen az egyöntetű és egyetemes gyermekrajzok jellemzőikkel jó és elégséges alapot biztosítanak hozzá.

Nem lenne helyes, ha az 1. osztályos gyermekeket a rajzórák csak ösztönös vagy fél-tudatos valóságészlelésbe és önkifejezésbe ringatnák. Konkrétan meghatározott és lefordítható szemantikai információkat, információ láncokat és folyamatokat kell a rajzórákon a vizuális nyelven is beszélő gyermeknek továbbítani, és azokkal őt vizuális párbeszédre motiválni. Tehát, ha arról van szó, hogy a kályha nagy, akkor nagyság-beli viszonyokkal, ha arról is, hogy a kályha meleg, akkor például hőkontrasztal fejezze azt ki. De ha a kályha barna, és rajta kívül más barna színű forma is van, akkor a barnák között is legyen meleg-hideg kontraszt, mégpedig vagy úgy, hogy az egyik tüzeesebb barnára van festve mint a másik, vagy úgy, hogy az egyik az azonos tónusú, hidegebb színekörnyezetből jobban tüzel elő (hőkontraszt), mint a másik, amelyik mondjuk jóval világosabb környezetben (tónuskontraszt) inkább sötétnek, mint tüzesnek hat (szimultán kontraszt).

Hangsúlyoztuk, hogy a vizuális nyelv használatát már az 1. osztályos rajzórákon is előtérbe kell helyezni, a különféle tevékenységeket koordináló kérdéseket is elsősorban vizuális nyelven célszerű feltenni, és azon a feletet elvárni. Mivel a vizuális üzenetek szemantikai információkat (lefordíthatók más nyelvre) is hordoznak, és ezeket a továbbhaladás miatt tudatosítani szükséges, ezért élni kell a verbális nyelvi megformálási lehetőségekkel is.

3. Forma- és térépítés

Az 1. osztályos rajzórák sorozatában is szükséges, hogy a tanítási-tanulási folyamatot az egymásra következő témák, a témák sora generálja. Szükséges, hogy a témák egymásból láncszerűen következzenek, egymásból nőjenek ki.

A témáknak egymásból történő láncszerű kinövését az egyes témák nyitottsága, értelmezésük bizonyos szabadsága, bizonyos többértelműség biztosítja. A többértelműség egyébként a közlendő anyag természetéből is fakad, hiszen a rajzórák közben közölt információk esztétikai üzenetek is egyben, s az „esztétikai üzenet... több értelmű struktúrát mutat”.¹³ Ha a többértelműség mindig újdonságot, új témaváltozatot, új témát is rejt magában, akkor már csupán a rajzórakon érvényesített jó ötlet, ötletek kérdése, hogy a hierarchián magasabban álló vagy bonyolultabb újat a gyermek felfedezze, és az átélt élmények hatására azt kidolgozza. Mivel a „gyermekművészet mint egész, képzelőerejét és külső jegeit tekintve megdöbbentően egyöntetű”,¹⁴ ezért a világ gyermeki látásának nézőpontjait figyelembe lehet és figyelembe is kell venni az egyes témák, a témarendszer összeállításánál.

A gyermek rajzi tevékenységével kapcsolatban megfigyelt, hogy „egy-egy téma ki-kutatása, majd másikkal való felcserélése szorosan összefügg a differenciáció... elvével, abban az értelemben, hogy mindegyik téma az előzőből nő ki a bonyolultság fokozódásával”.¹⁵ Célszerű tehát az órákat, a témákat, a témarészleteket úgy tervezni, szervezni és kivitelezni, hogy az egyes témákban, témarészletekben rejlő új változatok (témaváltozatok) között olyan hierarchikusan magasabban állók vagy bonyolultabbak is legyenek, amelyek az eredeti téma változtatásakor, a kontextuális viszonyok következtében szükségszerűen bukkannak elő, kerülnek a felszínre, de „nem homályosítják el teljesen az alapul szolgáló eredeti témát”,¹⁶ annak ellenére, hogy azon már túlvezetnek (nyitottság). Az előrehaladás módja és iránya így adekvát lesz a gyermekeknél egy-egy téma kapcsán kimutathatóval. Az ily módon összeállított és végigvitt témasor tisztább és gazdagabb eredményeket fog hozni, mintha csak esetenként, véletlenül, a „jó szerencse” következtében jönne létre egy-egy továbbleadó témakapcsolódás.

Mindehhez természetesen az szükséges, hogy a rajzórák és hatásuk között bizonyos megfeleltetés legyen, azaz a rajzórák magukkal ragadják és programot adjanak a gyermekeknek. A rajzórák programja és a gyermeki látás fejlődésének a „kötelező belső programja” akkor felel meg egymásnak, ha a témák nyitottak és bonyolultság szerint vagy hierarchikusan sorba rendezettek, ha a témák építettségében messze-menően érvényre jut, hogy „a természetben levő esztétikum és a művészetben levő szép közös forrásból ered, nevezetesen a világ gyermeki látásából”.¹⁷ A rajzórakon olyan kérdéseket kell felvetni, hogy azok az egyes témák, témarészletek új változataira utaljanak, és úgy kell felvetni, hogy a kívánt témaváltozatokat a gyermekek lehetőleg öntevékenyen találják meg, és azokat alkotó módon továbbra is felhasználják.

Döntő tehát, hogy már az 1. osztályos rajzórák forma- és térépítés tartalmukat tekintve egy hierarchikus rendszert alkossanak. Például tekintsük a forma- és térépítés következő témasorát (az egyes témák tovább bonthatóak, azaz két vagy három óra keretében valósíthatóak meg):

1. A formák válogatása, csoportosítása.
A formák funkciója és tulajdonsága.
2. A formák sorolása, rendezése.
A formák elhelyezkedése. Sűrűsödés és ritkulás.
3. A forma változatossága.
A kifejezés változatossága.
4. A formák összeépítése és szétszedése.
Az egyszerű és az összetett forma.
5. A forma több oldala.
A plasztikus forma.
6. A formák takarása.
A rétegződő tér.
7. A forma átalakulása, változása, fejlődése.

Amíg például az 1. témában a formák válogatása és csoportosítása „mire használják őket?” és „milyenek?” alapján (funkció és tulajdonság alapján) történik, addig a 2. témában a bizonyos funkció, illetve tulajdonság alapján kiválasztott formák térbeli rendezéséről van már szó. Például a vonalba rendezésnél a sűrűbb és ritkább egymás után következést nemcsak a szomszédos formák szorosabb és lazább elhelyezkedésével, hanem a sorban az azonos tulajdonságú formák gyakoribb vagy kevésbé gyakori ismétlődésével is megvalósíthatjuk, s így a 2. témában lényegében az 1. téma tartalma is benne foglaltatik.

Mivel a gyermekrajz az 1. osztályos rajzórán központi szerepet játszik, s a gyermek rajzaiban a téri világról szerzett ismereteit, élményeit mondja el sajátos formában, ezért felfokozottan jön elő a sík-tér problematika (kép-tér problematika). Tekintsük például a képépítés következő feladatait;

S í k (k é p)		
	elhelyezkedés	mozgás
2. téma Formák sorolása, rendezése. Formák elhelyezkedése.	középen-szélén jobb oldalon- -bal oldalon lent-fent ... rendezetlenül- -rendezve: vonalba, elágazásba, körbe, területen ...	befelé-kifelé jobbra-balra le-fel ... szabálytalanul- -szabályosan:
	sűrűsödés- -ritkulás, erősödés- -gyengülés, egyensúly- -feszültség ...	

Ha képtémát (síktémát) adunk meg, a téma a téri valóságból táplálkozik. Így például az „esik az eső” és a „buborékfújó” rajzi téma feltételezi a tér lent-fent, azaz függőleges kiterjedését, hiszen az eső lefelé esik, a buborék pedig felfelé száll.

4. Tevékenységtémák, képtémák, keretmesék

Az előbbi példa alapján elmondhatjuk, hogy az 1. osztályos rajzórán a szakmai ismeretanyagot megfelelő mesekeretbe, tevékenységet irányító, koordináló témákba

(tematikus témákba) célszerű elrejtteni, de úgy, hogy ezek mindig tartalmazzák a konkrétan meghatározott, a felfedezhető, meglátható, megtanulható és lefordítható „szemantikai információkat” is.

5. *Hangulat, életérzés, mondanivaló, világkép (egyetemesség)*

A jól megválasztott tevékenység- és képtémák tartalmuknál fogva sajátosan indikálják, hogy a forma- és térépítés hierarchikus témarendszere megvalósulhasson. A hatásos megvalósulás döntő tényezője, tartalmi oldala még a rajzórák, a témák által közvetített mondanivaló, életérzés, világkép (egyetemesség), vagyis az ún. „esztétikai információ”.

6. *Rendezési elvek*

A kívánt tartalmat, tartalmakat a rendezési elvek segítségével lehet formába önteni. A megvalósult alkotásokban ezek sajátos formákként jelennek meg (ritmus, arány, kontraszt, kompozíció...). A rajzórákon a rendezési elvekkel (sajátos formák, formavízumok) is szisztematikusan kell foglalkozni, és állandóan napirenden szükséges tartani őket.

7. *Műalkotás bemutatás és elemzés*

A rajzórák által felvetett és a gyermekrajzokban megformált kifejezési és tartalmi problémák műalkotásbeli megfelelőinek a bemutatása és értelmezése kell, hogy jelentse a műalkotáselemzést.

Ezeket a levezethetőségeket megkönnyíthetjük, ha tekintettel vagyunk a mindenféle képzéskészítésre és minden képzéskészítőre alkalmazható elvekre (önjutalmazó aktivitás, kompozíció ellenőrzése, kalligrafikus differenciáció, optimális heterogenitás, egyetemes képzelőerő). Például a kompozíció kontrollja azt jelenti, hogy „ki kell tölteni a teret, meg kell maradni a tér határain belül, a képnek kiegyensúlyozottnak kell lenni, ritmikus ismétlődést kell mutatnia stb.”¹⁸ Ez a szempont tehát akkor is érvényesül, és érvényesíteni kell, ha a gyermek például a formák sorbarendezésével, vagy a formák több oldalú rajzával foglalkozik, de épp így a műalkotáselemzés egyik szempontja lehet az egyensúlyban levő részletek felfedeztetése.

A kompozíció összefügg a kalligrafikával. A kalligrafikus differenciáció elve szerint „a jegyeknek és vonalaknak elkülönült alakokká fejlődése... a kép alakulásának lassú folyamataként valósul meg, nem pedig hirtelen ugrások sorozatában. A fokozatos, lépésről lépésre történő fejlődés differenciálódási folyamatként írható le, és úgy látszik, hogy nagyon alapvető természetes folyamat”.¹⁹ Ezt a természetes folyamatot egyszerűen lehet összefüggő varációs sorozatokkal, folyamatábrákkal megláttatni és értelmezni.

8. *Anyag, eszköz, technika, tevékenység*

Eddig csak rajzolásról, festésről, képalakításról és képzőművészetről beszéltünk. Mivel a rajz tantárgy egyik célja „a látáskultúra sokoldalú művelése”, ezért nem csupán a képzőművészetekkel, hanem a vizuális kultúra alá vonható más esetekkel is foglalkoznia kell a rajzórának. Tehát a képzőművészettel és gyermekrajzzal, a filmmel, fotóval és televízióval, az építészeti és tárgyi környezettel, tárgyformálással (játékos tárgyak, vizuális játékok formálásával is), az újsággal, könyvvel, a plakáttal, a közlekedési jelzésekkel, de a színpadképpel és a különféle mozgásokkal (pantomim, tánc) is stb.

Az, hogy mindezekből mennyi és hol fér be a rajzórák keretébe, a tanító, a tanár érdeklődésétől, a helyi körülményektől és a hosszú távú tervezéstől függ. De az 1–8. osztályos rajzoktatásban mindenképpen mindegyikükről szükséges gondolkodni, és a lehetőségekhez képest szinkron, csoportba szedetten is tanácsos velük dolgozni.

Úgy is mondhatnánk, hogy az egymás után következő rajzórák hierarchikus rendszerét a vizuális kultúra különféle területeinek szinkron és diákron mozgásával lehet célszerűen megvalósítani, de természetesen nem veszélyeztethetik az alsó tagozatos rajzórákon, s így az 1. osztályban sem, a gyermekrajz primátusát. Ellenkező esetben a rajzoktatás felmérhetetlen kárt tenne, és társadalmi méretű gyermekrajzpusztításhoz vezetne a kisiskolások, s azon belül az 1. osztályosok között.

Célszerű az 1. osztályos gyermekeket úgy motiválni, hogy amit csak lehet azt rajzban formálják meg, illetve rajzban is megformálják, de azonkívül egyéb anyagokkal, technikákkal stb. (vagyis a vizuális kultúra különféle médiumaival) is tevékenykedjenek. Például:

5. téma:

A forma több oldala. A plasztikus forma.

Műalkotás-
bemutatás:

Vizuális jelhasználat:

Talált tárgy forgatása, körbe csíkozása, ellentétes oldalainak megjelölése...

Környezetalakítás:

A környezet tárgyainak, formáinak körbejárása. A tárgyak funkcióinak megfelelő irányba, helyzetbe forgatása...

Építészet

Képalakítás:

Formák rajza előlről, hátulról, oldalról és más átmeneti helyzetekből, a jellemző és fontos oldal kiválasztása. A megadott rajzi téma szerint a jellemző és fontos nézet felhasználása...

Festészet
Grafika

Plasztikai alakítás:

Egyszerű plasztikus forma mintázása (körplasztika).

Szobrászat

Vizuális játékkészítés, játék:

„Melyik a forma túlsó oldala?” – kártyajáték készítés a Fekete Péter mintájára. Játék.

6. téma:

A formák takarása. A rétegződő tér.

Műalkotás-
bemutatás:

Vizuális jelhasználat:

Talált tárgy magasabban és mélyebben levő részeinek jelölése (például festéssel)...

Környezetalakítás:

A környezet tárgyainak, funkciót figyelembe véve, előtérbe és háttérbe helyezése, kiemelése és eltakarása...

Tárgyformálás:

Formák felfűzése...
Egyszerű térrácsépítés...

Népművészet
Iparművészet

Képalakítás:

Egymást részben eltakaró formák rajza, térrétegek képzése kollázs technikával...

Festészet
Grafika

A 2. osztályos rajzórakon pedig újdonságként a bújtatás, csomózás, fonás, szövés elemei kerülhetnének feldolgozásra, hiszen így a forma- és térépítés hierarchikus építettségének a folytonossága is biztosított lenne.

9. Kapcsolat, hasonlóság

A vizuális nevelés (látásnevelés) esztétikai nevelést is jelent, s így alapvető kapcsolatok, hasonlóságok adódnak (a szerkezeti felépítésben, a rendezési elvekben stb.) az ének-zene (auditív nevelés), a mozgás (kinetikus nevelés) és az anyanyelvi-irodalmi neveléssel.

Mivel az 1. osztályos gyermekek a természetismereti tantárgy keretei között a tárgyak, élőlények érzékszerveinkkel felfogható tulajdonságaival, és a matematika-órakon pedig csoportosítással, rendezéssel stb. foglalkoznak (erről bővebben már a 2. pontban szóltunk), ezért célszerű bizonyos „hidakat” e tantárgyak felé is kiépíteni és nyitva hagyni.

Úgy az ének-zenével, a mozgással, az anyanyelvi-irodalmi neveléssel, mint a természetismerettel és a matematikával a kapcsolatot elsősorban a rajzórák tananyagának strukturális felépítettsége, a felépítettség módja kell, hogy biztosítsa. Még akkor is, ha kevés lehetőségünk van a konkrét kapcsolatok és vonatkozások beépítésére, szükséges azt kiaknáznunk. Hiszen ezek segítik a rajzórák anyagának a megértését, markánsan utalnak az 1. osztályos tantárgyrendszerben a rajz tantárgy helyére és szerepére, nem engedik azt elszigetelődni. A sajátos strukturális felépítettség és a más területekre történő vonatkozások elsősorban pedig az egységes világnépfelépítéséhez járulnak döntő módon hozzá.

10. Visszacsatolás

Az egyes rajzórák, témák közben és után szükséges az órát vezető tanítónak, tanárnak információt kapni arról, hogy az aktivizált gyermekek felfedezték-e az adott témában rejlő bonyolultabb új témaváltozatot, azaz a tanulórendszer a tervezett célnak megfelelően működik-e.

Az egyes rajzórák, témák alkalmával tehát célszerű konkrétan és világosan megfogalmazott kérdéseket, feladatokat is, úgyis mondhatnánk, hogy rejtvényeket, feltenni, valamint azok megoldásait bekérni és elemezni. Így a beadott megoldások, a gyermekrajzok szállítanak az információt a tanulórendszer működéséről, a már elhangzott rajzóra, téma, mint indító akció eredményéről. A visszacsatolás így könnyen megvalósulhat, viszont a tanítási-tanulási folyamat szabályozása csak úgy jön létre, ha a visszacsatolt információ, „a mért eredmény – egy kívánt vagy szükséges eredménnyel történő összehasonlítás után – az újabb akció indításának az alapja lesz”.²⁰

A friss, visszacsatolt információk alapján tehát óráról órára biztosítani kell legalább egy-egy olyan rövid új akciót, amely egyrészt a kívánt iránytól történő eltérést csökkenti, illetve a kívánt irányt újból beállítja (negatív visszacsatolás), másrészt a kívánt irányú változást fenntartja, azt erősíti (pozitív visszacsatolás). Maga az egy-egy

évre elkészített tanmenet minden egysége is bizonyos mértékig így nyitott lenne, s a megvalósított rajzórák közvetlenül reagálhatnának a gyermekeknek a rajzórák, témák által kiváltott tevékenységére. Az új akció egyszerűen az éppen aktuális gyermekrajzok bemutatásából és értékeléséből is állhat, de azokat úgy kell bemutatni és értékelni, hogy a bemutatásnak és értékelésnek szabályozó funkciója legyen.

Már utaltunk arra, hogy az egymás után következő rajzórák felépítésénél döntő tényező, hogy a világ gyermeki látásából induljunk ki. Ha nem így történik, akkor előbb-utóbb a tervezett és megvalósult hatások között nőni fog a különbség, információtorzulás áll be, és a nyitott órarész sem tudja a szabályozó funkcióját ellátni.

Ezek után tegyük fel, hogy a kölcsönös információáramlás a tanító és a tanulórendszer között megvan, és ez „ciklikus jellegű” kölcsönhatás, azaz hol az óravezető tanító, tanár „domináns” a tanulók felett, hol fordítva. A fordított eset akkor áll elő, amikor az elkészült gyermekmunkák, gyermekrajzok meghatározzák a nyitott órarészt (amelyben például a gyermekrajzok bemutatása és értékelése történik), valamint bizonyos mértékig a következő rajzórát, rajzórákat is. Persze az egymásra következő rajzórák, a rajzórák rendszere is végső soron egy ilyen fordított esetből indul ki, ha a világ gyermeki látását veszi alapul.

A ciklikus jellegű kölcsönhatás bizonyos szimmetriát jelent az óravezető tanító, tanár és a tanulók között. Mivel ez a szimmetria a „két fél aktivitását tételezi fel, a felek bizonyos mértékű felcserélhetőségét s mindegyik részről a viszonyítás lehetőségét”,²¹ ezért kommunikációról van szó.

E tanulmány összeállítása közben arra törekedtünk, hogy igazodjunk az új tanterv adta lehetőségekhez (rugalmasságra való törekvés, változó ismeretanyag, nevelési hatékonyság, tantárgyak közötti integráció), valamint ahhoz, hogy az ezredforduló oktatási-nevelési rendszeréhez többlépcsős folyamat vezet. Ezért az alsó tagozatos rajzórák tervezésénél, s aktuálisan az 1. osztályos rajzóránál a tanulmányunkban felsorolt szempontok figyelembevételét javasoltuk. A tárgyalta problémáknak a gyakorlatban történő alkalmazási lehetőségeivel pedig egy következő alkalommal kívánunk foglalkozni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1, 3] N. N. *Dracoulides*: Szürrealista eljárások és a tudattalan kifejezése. Művészetpszichológia. Gondolat, Bp. 1973. 262., 265.
- [2] *Mérei Ferenc-V. Binét Agnes*: Gyermeklélektan. Gondolat, Bp. 1970. 185–186.
- [4, 5, 6, 21] *Szecső Tamás*: Kommunikációs rendszer – köznap kommunikáció. Akadémiai Kiadó, Bp. 1971. 49., 49–50., 52., 52.
- [7, 8, 9] *Székely Róbertné*: Természetismeret az általános iskolák 1. osztálya számára. Kézikönyv nevelők részére. Készült az MTA-OM Köznevelési Bizottsága Természettudományi Munkabizottságának irányításával. 1976. 27., 28., 28.
- [10] *Pálffy Györgyné*: Természetismereti munkafüzet. Pécs, 1976. Kitöltötte: Cs. Gyöngyi 1. oszt. tanuló, Miskolcperces.
- [11, 12] *Ábrám A. Moles*: Információelmélet és esztétikai élmény. Gondolat, 1973. 162., 163.
- [13] *Umberto Eco*: A nyitott mű. Gondolat, Bp. 1976. 316.
- [14, 15, 18, 19] *Desmond Morris*: A művészet biológiája. Művészetpszichológia. Gondolat, Bp. 1973. 317., 315., 314., 312., 314.
- [17] *Jean-Paul Weber*: A művészet dominánsai. Művészetpszichológia. Gondolat, Bp. 1973. 282.
- [20] *Tóth Imre Zoltán*: Szervezés és vezetélmélet. Nemzetközi Számítástechnikai Oktató Központ, Bp. 1973. 153.



Fogalmak különböző szintű bevezetésének jelentősége a 6. osztályos fizikaoktatásban

Az ismeretek hasznosításának fontos feltétele a fogalmak helyes, egyértelmű, biztos alkalmazni kész tudása. A tanulóktól csak akkor várhatjuk el a fogalmak ilyen tudását, ha a fogalomkialakítás folyamata is teljesíti az előbb felsorolt igényeket. Az egymást erősítő és teljessé tevő fogalmak különböző szintű tárgyalása is ezt a törekvést tükrözi.

A 6. osztályos tananyag két, domináns fizikai fogalma a *kölcsönhatás* és az *energia*. Ahhoz, hogy ezeket a fizika szempontjából oly jelentős alapfogalmakat megfelelően alakítsuk ki, szükség van számos, a tananyag egészét illetően kisebb jelentőséggel bíró fogalom bevezetésére is. Nevezhetjük ezeket járulékos fogalmaknak. Tárgyalásuk azonban csak az általános iskolai tananyag viszonylatában kisebb jelentőségű, mert a fizikai szemléletformálás tekintetében, s legtöbbször a szaktudomány nézőpontjából is igen jelentős szerepet játszhatnak.

A következőkben két példán mutatjuk be a domináns fogalmak és járulékos fogalmak összeépülését, utalva a járulékos fogalom tárgyalásából adódó egyéb előnyökre.

A kölcsönhatás fogalomjegyeinek teljes értékű tárgyalásához a következő járulékos fogalmak ismerete szükséges: hőmérséklet; mozgásállapot és ezek változásai, valamint a mező fogalma. Ezek között van, amelyet prefizikális ismeretként hoznak magukkal a tanulók, tehát csak további finomítás, pontosítás a feladatunk. Ilyen pl. a hőmérséklet fogalma. Más fogalmat, pl. a mező fogalmát az oktatás folyamatában kell kialakítani. Arra természetesen nincs lehetőség, de nincs is szükség, hogy ezeket a járulékos fogalmakat az oktatás során teljes mélységükben és körükben megismerjék a tanulók. Ezen fogalmakat csak annyira kell megismertetnünk velük, amennyire ezt a domináns fogalom kialakítása igényli. Egy domináns fogalom kialakításához szükséges járulékos fogalmak és a hozzájuk kapcsolódó domináns fogalom az oktatás folyamán úgynevezett fogalmi struktúrába, skémába épül össze. Az ilyen skémának két fő funkciója van: egyrészt integrálja a már meglevő tudást, másrészt szellemi eszközként szolgál az új tudás elsajátításakor. Bizonyos skémák hiánya nagy mértékben megnehezíti az ismeretszerzés folyamatát.

A kölcsönhatással összeépülő fogalmak közül a mező fogalma jól példázza a járulékos fogalmakra elmondottakat. Mivel a kölcsönhatás az új koncepciójú fizikaoktatás egyik domináns fogalma, szükséges – az adott életkori szintnek megfelelően, két-partneres kölcsönhatásra szorítkozva – valamennyi fogalomjegyének tisztázása.

1. A kölcsönhatás anyagnak – anyagra gyakorolt közvetlen hatása, amelyben
2. mindkét résztvevő állapota változik.
3. Kölcsönhatás csak alkalmas körülmények között jöhet létre.
4. Változás mindig kölcsönhatás eredménye.
5. Egy test egy időben több kölcsönhatásban is részt vehet, ilyenkor a test állapotának megváltozását a többi partner együttes hatása okozza.
6. Különböző kölcsönhatásokban egy testet érő hatások le is ronthatják egymást.

A mező fogalmának ismerete nélkül az 1., 2., 4. megállapítások nem bizonyulnának minden esetben igaznak, tehát a fogalomnak nem lehetnének ismertető jegyei. Ha viszont megtartjuk a kölcsönhatás ismertető jegyeit, akkor – a mező mint kölcsön-

ható partner hiányában – ellentmondásra jutnánk a leghétköznapibb jelenségek elemzésekor. A szabadon eső test mozgását vagy a legegyszerűbb elektromos és mágneses jelenségeket vizsgálva a kölcsönható partner hiányoznék.

Ha megdörzsölt műanyag vonalzót apró papírszeletekhez közelítünk, akkor a papírdarabkákon mozgásállapot-változást észleltünk, anélkül, hogy azok a vonalzóval közvetlenül érintkeztek volna.

Az észlelt mozgásállapot-változás oka erőhatás, amely csak egy másik anyagi objektumtól származhat, olyantól, amellyel az elmozduló test közvetlenül érintkezett. Ez az anyagi objektum az elektromos mező.

Az elektromos mező fogalmának bevezetése tehát elkerülhetetlen, ellenkező esetben a tapasztalt jelenségnél távolhatást kellene feltételeznünk, s ez ellentmondana mind fizikai, mind filozófiai ismereteinknek.

Mivel a tanulók a mező-test kölcsönhatásokban először találkoznak olyan jelenségekkel, melyeknél csak az egyik résztvevő viselkedését, a rajta létrejött változásokat tudják megfigyelni, a másik kölcsönható partner és változása érzékszerveikkel közvetlenül nem megfigyelhető, szükséges egy olyan speciális tárgyalásmód alkalmazása, melynek segítségével a közvetve észlelt jelenségek is helyesen értelmezhetők. Nevezhetjük ezt indukciós módszernek. Ennek jellemzője, hogy a szemléletes test-test kölcsönhatásokat megfigyeltetve a kölcsönhatás fogalom kívánt fogalomjegyeit kialakítjuk, és ezeket a fogalomjegyeket a test-mező kölcsönhatásokra analóg módon elfogadtatjuk. Ezen elfogadtatás megkönnyítése céljából a direkt módon meg nem figyelhető változások demonstrálására modelleket alkalmazunk. A mágnes, illetve az elektromosan töltött test sajátos környezetét erővonalrendszerekkel reprezentáljuk. A mágnes környezetében jellegzetesen elhelyezkedő vasreszelék szemlélteti pl.: a mágneses mezőt, amely a behelyezett vastárggyal kölcsönhatásba kerülve annak mozgásállapotát megváltoztatja, miközben az erővonalrendszer is deformálódik, tehát a mező is változik.

A kölcsönhatás közben mind a mágneses, mind az elektromos mezőben létrejött változást ilyen módon érzékeltetjük, a gravitációs mezőre pedig analóg módon elfogadtatjuk. (Megjegyezzük: hogy az elektromágneses és gravitációs mezők szigorúan véve csak a kölcsönhatások tekintetében mutatnak hasonlóságot.)

Bár a mező fogalmát járulékos fogalomnak tekintjük, szemléletformáló hatását mégis ki kell emelnünk. A mező fogalma révén megismerik a tanulók, hogy a mező

- létező valóság,
- kölcsönhatásra képes,
- kölcsönhatás közben megváltozik.

Ezeknek az ismereteknek elsajátíttatásával nagy lépést teszünk materialista világnézetük fejlesztése irányába.

A másik fogalomhalmaz, amely a mező fogalmához hasonló szerepet tölt be, a korpuszkuális anyagszerkezeti ismeretekkel kapcsolatos fogalmak halmaza. Ezek a fogalmak az energia domináns fogalmának kialakításához szükségesek. Ez esetben is bizonyos szkémákat kell kialakítanunk, megfontolva, hogy a fogalomjegyek közül melyek ismerete szükséges és elégséges a domináns fogalom megkívtánt mélységű kimunkálásához.

Az energiafogalom kialakításakor tisztázzuk, hogy az energia fizikai mennyiség, mellyel anyagi objektumok egyik tulajdonságát, képességét jellemezzük. Az energia mindenkor az anyagi objektum állapotától függ, tehát csak állapotváltozás közben változik. A 6. osztályban kétféle állapotváltozással foglalkozunk, a munkavégzéssel és a termikus kölcsönhatással. A munkavégzést a test részecskéinek rendezett egyirányú mozgásához, a termikus kölcsönhatást pedig a részecskék rendezetlen mozgásához

hoz kapcsoljuk. A fentiek megértéséhez feltétlenül szükséges bizonyos elemi szintű anyagszerkezeti alapfogalmak kialakítása. Természetesen helytelen lenne atomfizikai fogalmak tanítására gondolni. Elegendő annak tisztázása, hogy minden anyag részecskék sokaságából áll, a részecskék szakadatlan, rendezetlen mozgást végeznek, közöttük erőhatás van. Hangsúlyozzuk, hogy különböző anyagok részecskéi különbözők. Ugyanazon anyagok különböző állapotaiban a részecskék mozgása, s a közöttük működő erőhatások is különbözők.

Ezekkel az elemi ismeretekkel rendelkezve már értelmezhetővé válik a testek belső energiája, valamint ennek különféle módokon bekövetkező változásai is. A test belső energiáját a testet alkotó részecskék energiájának és a részecskék rendszere kölcsönhatási energiájának (a részecskék közötti mező energiájának) összege adja. A belső energia megváltozhat pl. deformáció közben. Ekkor a részecskék egymáshoz viszonyított helyzete, és természetesen ezzel együtt a részecskék rendszeréhez tartozó kölcsönhatási energia is változik. A deformáló erő hatására bekövetkező energiaváltozás mindig makroszkopikus elmozdulással, meghatározott irányú „rendezett” mozgással, tehát munkavégzéssel kapcsolatos.

Változhat egy test belső energiája termikus kölcsönhatás közben is, ez különböző hőmérsékletű testek érintkezéskor jön létre. Amelyik test hűl, részecskéinek átlagos mozgási energiája csökken, amelyik test melegszik, részecskéinek átlagos mozgási energiája nő. Ha a termikus kölcsönhatás halmazállapot-változással jár, akkor a belső energia azért változik, mert változik a részecskék rendszeréhez tartozó kölcsönhatási energia.

Egy test belső energiája változhat súrlódási munkavégzés során is. Ilyenkor ismét a részecskék rendezetlen mozgásához tartozó mozgási energiák összege nő.

Mivel a hőjelenségeknél a legfontosabb változások a test belsejében játszódnak le, anyagszerkezeti ismeretek birtokában lehetővé válik e jelenségek mélyebb értelmezése, túllépve a jelenség szintjén történő magyarázkodáson.

Az anyag korpuszkuláris felépítettségének tanítása más vonatkozásban is nagyon fontos. Mivel a mikrovilág jelenségeinek vizsgálata a mikro objektumok közvetlen megfigyelése nem lehetséges, azért ismertetésüket modellek alkalmazásával könnyítjük meg. Amikor ebben az anyagrészben pl. a folyadék golyómodelljét mutatjuk be, érzékeltetjük, hogy a modell egy bonyolult rendszer^o egyszerűsített és áttekinthető reprezentánsa. A modell a modellezett objektumot csak bizonyos sajátágaiban jellemzi. A folyadékot az említett golyómodell pl. az alakváltozás és összenyomhatatlanság szempontjából jól jellemzi, viszont nem mutatja a folyadékrészek mozgását, valamint nem érzékelteti a köztük levő erőhatásokat. A modell hiányosságait a vizsgált jelenséget igazoló konkrét kísérletekkel pótolhatjuk. Vagyis a modell a kísérletezés sajátos eszközeként léphet fel, ez a természettudományos ismeretszerzési mód kifejlesztésében nagy jelentőségű.

Az elmondottak értelmében tehát megállapíthatjuk, hogy a domináns fogalmak kialakításához szükséges járulékos fogalmak az oktatás egészét illetően kulcsfontosságúak. Tanításukból számtalan előny származik. Ha tudatosan törekszünk arra, hogy a különböző szinten bevezetett fogalmak logikusan összeépüljenek, akkor ezek egymást erősítik, tehát lényegesen fokozhatják oktatásuk hatékonyságát.



RENDES BÉLÁNÉ

Baja

A családrajzoltatás pedagógiai jelentősége az első osztályban

1. A CSALÁD SZEREPE AZ ISKOLAI NEVELÉSBEN

Régi tapasztalat, hogy a rendezett családi körülmények – nem is elsősorban objektív, hanem inkább szubjektív, azaz személyi szempontból – milyen kedvező talajt biztosítanak az iskolai nevelés számára.

Viszont bármelyik szülő hiánya, vagy a köztük levő kapcsolat elromlása, a gyermek kedvezőtlen helyzete a családban, a helytelen családi nevelés – hamarosan megmutatkozik az iskolában mint nevelési nehézség.

A családdal kapcsolatos zavarok a nevelő-gyermek, vagy a gyermek-gyermek közötti kapcsolatok zavarain kívül még biológiaiilag, a belső szervek megbetegedését is előidézhetik.

Mindezek együtt – a család állandó és huzamos perpatvara esetén – a gyermek teljes iskolai kudarcát is okozhatják.

Helyesebb, ha ennek bekövetkezését nem várja be a nevelő. Viszont hogy ezt megelőzhesse, jó ha minél gyorsabban képes átlátni, kik a család által veszélyeztetett tanítványai.

2. A TANULÓK CSALÁDJÁNAK MEGISMERÉSI MÓDJAI

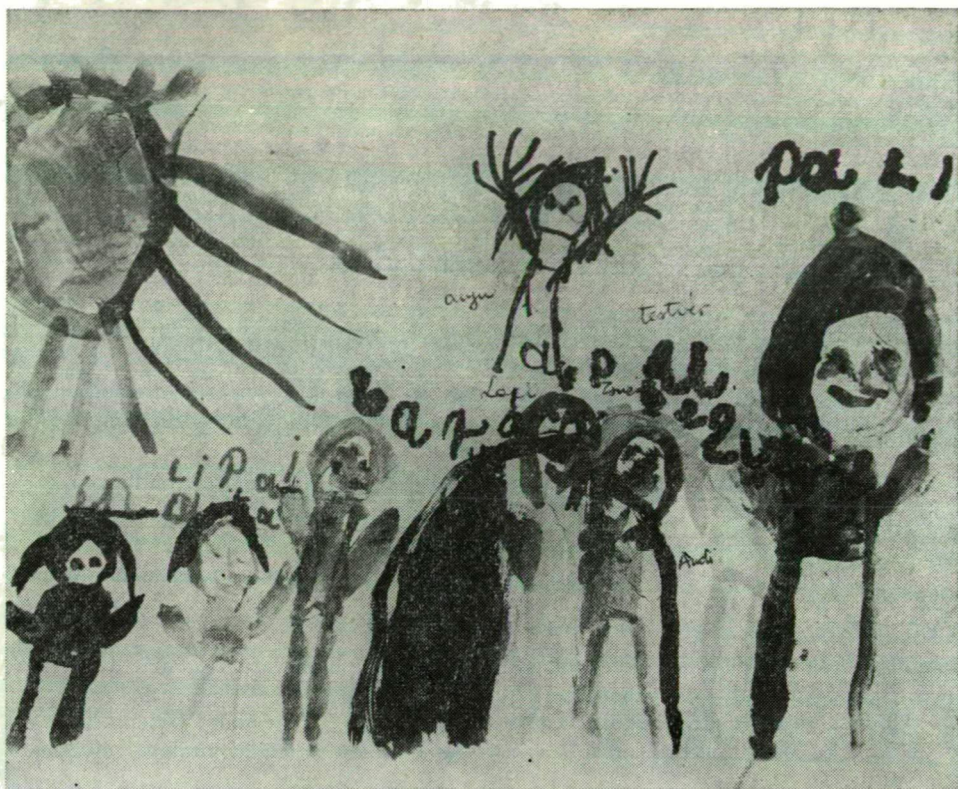
Közismert, hogy az elsős gyerekek milyen szívesen mesélnek az otthoni dolgaikról, tehát nagyon sok információt nyerhetünk a családról a gyerekekkel való beszélgetés folyamán. Erre azonban elég korlátozott az idő az iskolában.

Nagyon jó, ha fel tudjuk venni a kapcsolatot a gyerekek volt óvónénijével, akik ma már rendszeres feljegyzéseket vezetnek a gyerekekről. Viszont nem minden gyerek jár ma még óvodába, vagy olyan óvodába járt, amely messze van az iskolától, s nem hozzáférhető a tanító számára.

Maradnak még a szülői értekezletek, a fogadóórák és a családlátogatások alkalmai, ezek azonban időben elhúzódnak, s nem biztos, hogy éppen a problémás családok szülei eljönnek ezekre. A nevelő viszont, ha minél előbb tudomására kerül, melyek ezek a családok, megteheti, hogy a családlátogatások sorát ezeknél a családoknál kezdje el; hiszen ezekhez majd többször is el kell mennie.

Köztudott viszont, hogy a szülők sokszor mennyire szerepet játszanak a látogató pedagógus előtt, akinek a legelőnyösebbnek vélt oldalról igyekeznek bemutatkozni.

Ezért nagyon fontos, ha van a pedagógus kezében még egy olyan mód, mely ezt a szerepjátszást sok esetben kiküszöböli, vagy esetleg leleplezi, s rögtön az év elején jelezheti, melyek a problémás családok, amelyekre különös és gyors figyelmet kell fordítania. Hiszen lehet, hogy éppen a pedagógus lesz az, aki ki tudja segíteni a prob-



Sokgyerekes család, még az egyik barátját is odarajzolta. Az anyját viszont először nem, azzal, hogy nem fért ki. Ez nem volt véletlen, mert amikor külön kérésre mégis lerajzolta, ilyen ének emelt karú, széttárt ujjú, zilált hajú anyát rajzolt, ami annak ideges, veszekedős, esetleg beteg voltát jelzi, elütve a többi családtagtól. Az apa, akit „Pali” néven írt a gyerek, ennek ellenére szinte derűsen néz a világba. Talán éppen ezért ő az, aki közelebb áll a gyerekekhez, akik viszont két csoportra szakadtak.

léma felismerésével és az orvoslás módjaira való tanácsaival a családot és rajta keresztül a gyereket és az osztályát.

Ez a módszer a gyerekek által készített családrajz. Természetesen nem önmagában, hanem az összes többi móddal együtt van csak jelentősége. Viszont egy pótolhatatlan tulajdonsága az, hogy a gyerek szemszögéből mondhat el olyan dolgokat, melyeket még az szóval elmondani sem képes.

3. A CSALÁDRAJZKÉSZÍTÉS MÓDJA

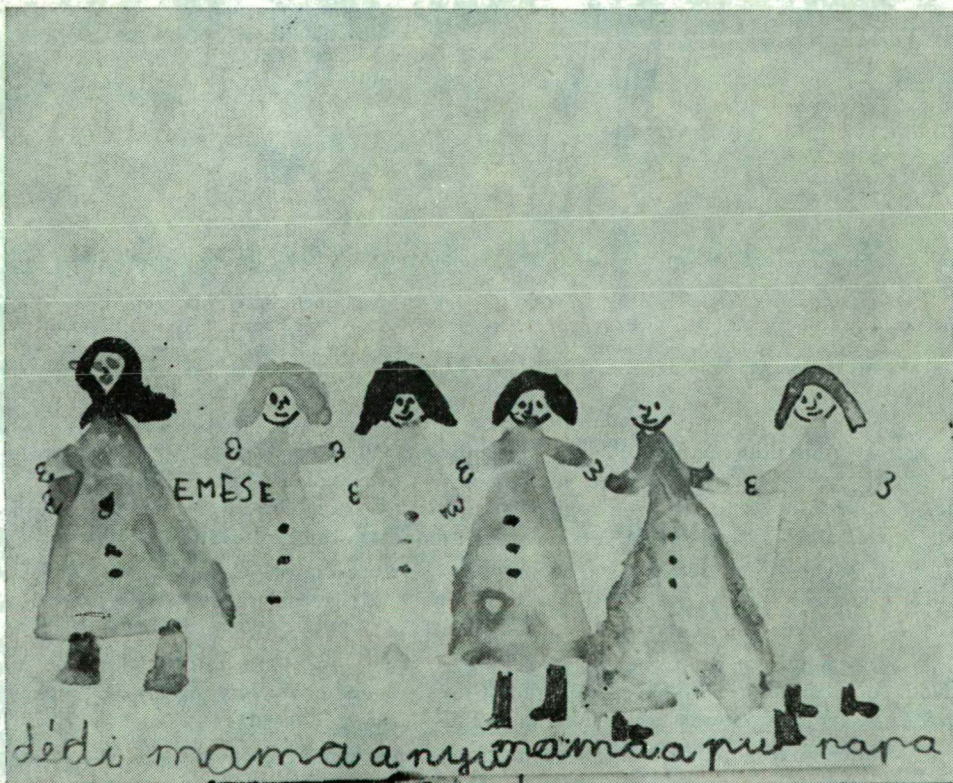
A családrajz készítésére egy óra elegendő. Úgy kezdünk hozzá, mint más rajzórakon: a gyerekek kikészítik színes rajzfelszerelésüket, ki mivel akar rajzolni. Lehet színes ceruza, filctoll, olajpasztell, vagy festék, hiszen aki óvodába járt, ott ezeket az eszközöket már használta. Fontos, hogy színes rajzot készíthessenek, mivel némely esetben a színek következetes használatának, vagy a színek hiányának is jelentése

lehet a gyerek munkájában. Rajzlapokat – a könnyebb kezelhetőség kedvéért ebben az esetben –, egyformákat osztunk ki: ezek a személyi lapokhoz csatolhatóak így.

Mindig fontos elsőben, hogy a rajz megkezdése előtt kéznél legyen minden eszköz, hogy a téma tisztázása után rögtön kezdhessenek munkához, így az esetleges utólagos keresgélést kiküszöbölve semmi nem vonja el figyelmüket a rajz tárgyától.

Amikor készen vannak, egy rövid beszélgetést kezdhethetünk, hogy ki tartozik a családba. Tisztázzuk, hogy csak azok, akik egy lakásban laknak együtt, rendszerint apa, anya, testvér, ha van, és a nagyszülők, ha együtt laknak velük. Saját magukat is rajzolják le, mondjuk. Azután megjelöljük a feladatot, hogy a saját családjukat fogják lerajzolni. Megkérdezhetjük, hogy van-e kérdeznivaló a rajzzal kapcsolatban. Rendszerint olyanokat szoktak kérdezni, hogy csinálhatnak is valamit, vagy csak álljanak? Házat is lehet-e? Stb. Minden kérdésre azt válaszoltam, hogy úgy rajzold, ahogy neked tetszik. Ennél többet ne mondjunk!

Amikor elkezdnek rajzolni, munka közben sem szabad beleszólni a rajzolás menetébe, vagy véleményt mondani, hanem hagyni kell teljesen szabadon dolgozni őket. A tanítónak így is van elég dolga közben, mivel a gyerekek még írni nem tudnak, s ezért a tanító körbejár, és minden gyerek rajzlapja szélére felírja a gyerek nevét, osztá-



Példa a ma már ritka négy nemzedék harmonikus együttélésére. A családtagok életkori sorrendben, ritmikusan helyezkednek el, derűs arccal. Az azonos testtartás itt is érzelmi azonoságra utal. A kislány közbeékelte magát a dédi és az anyu közé: hozzájuk érzi magát legközelebb. A dédi első helye és kissé magasabbra és nagyobbra rajzolása a többinél, tekintélyét jelzi a családban. Az apa és a papa utolsó helyre kerülése a nőuralmat sejteti.



A rajzlap teljes felületének betöltése az érzelmi biztonság teljességét tükrözi. Az emberábrázolás az életkori átlagnál jóval fejlettebb, főleg az arányok nagyrészt helyes ábrázolásában. A testi közelség a családtagok valódi érzelmi közelállását jelenti. Önmagát a mamához és testvéréhez érzi legközelebb állónak. Valószínű, hogy a szülők kevesebbet vannak vele.

lyát, a készítés dátumát. Ha elkészül a gyerek egy-egy személy rajzával, akkor azt is megkérdezi, hogy az kicsoda, s ahogy a gyerek megfogalmazta, úgy írja oda, mert ennek is jelentősége van. Nagyon fontos, hogy itt ne sugalmazó kérdést tegyen fel, pl. hogy ez az apu?, hanem hagyja, hogy a gyerek mondja meg, ki az, akit ábrázolt.

Ha megteszi azt, hogy az először rajzolt személy nevét más színű tollal írja, mint a későbbiekét, még azt is fogja tudni, hogy kit rajzolt le először a gyerek, s kit később, ugyanis ez is fontos adatot szolgáltatathat.

Az is fontos, hogy itt ne biztassuk a gyerekeket arra, hogy töltsék ki a lap felületét teljesen, mint egyébként rajzórán. Csak a spontán elhelyezéssel rajzok értékelhetők. Tehát ezen az órán csak a leírt minimális utasítást adhatjuk!

Minden gyerek akkor fejezze be a rajzát, amikor ő késznek érzi. Persze, ekkor ki kell kérdezni, hogy valóban minden családtagját megrajzolta-e, s akit még nem rajzolt oda, azt pótlólag rajzoltassuk meg. Ez is lényeges lehet, hogy kit miért „felejtett ki”, vagy ki „nem fért el” rajzán, mint ők megindokolni szokták. Ennek is mindig fontos oka lehet, éppen a családi légkör, struktúra szempontjából, legalábbis a pillanatnyi állapot szerint.

4. MIÉRT ALKALMAS A CSALÁDRAJZ, MINT DIAGNOSZTIKAI ESZKÖZ?

Aki a családon kívül mást is akar a képre rajzolni, azt is hagyhatjuk, mert (informatív jelleggel) értékelhető ismereteket nyújthat a családról, a gyerekről.

Amikor a kisgyerek első osztályba jön, a beszédén kívül a rajzolás az egyetlen kommunikációs eszköze, mellyel még megérteni és kifejezni tudja magát, hiszen írni, olvasni még nem tud.

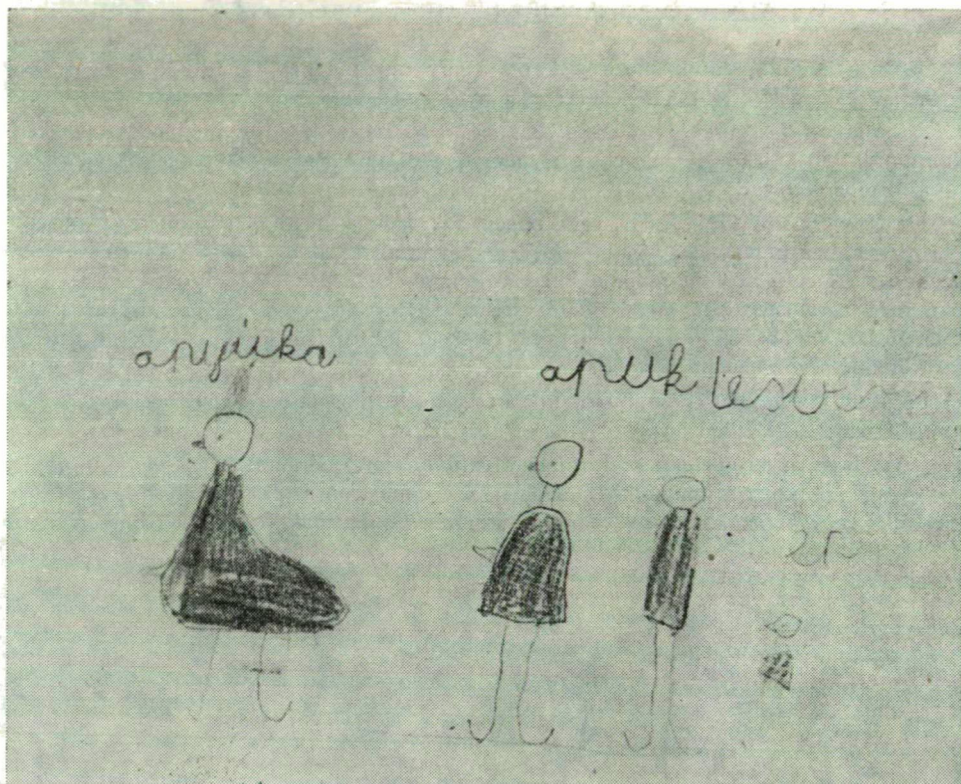
A szóval való kifejezés viszont éppen az érzelmi tartalmakra vonatkozóan korlátozott, hiszen ahhoz, hogy érzelmekről számotadjanak, ahhoz tudatosulni kéne előbb ezeknek, a megfelelő fogalmaiknak kialakultaknak kéne lenni, ez viszont ebben a korban még korántsem van így. Kivétel esetleg néhány nagyon koraérett kisgyerek. Általában a prepubertás koráig, tehát 11-12 éves korig nem tipikus a belső érzelmi tartalmaknak szóval való elmondása.

Viszont rajzaikban semmi sem korlátozza őket, hogy átélte élethelyzeteket, folyamatokat rajzolás közben mint folyamatot újra átélve, közvetlenül fejezzenek ki.

Az, hogy a kisgyereknek a rajzban való kifejezés újraátélést is jelent, mutatja, hogy rajzolás közben hangosan beszélnek az éppen ábrázolt személyről, vagy személlyel; vagy tárgyak, állatok hangját utánozva dolgoznak. Náluk ugyanis még az



Az életkortól erősen elmaradt emberábrázolási szint, szinte madárszerű karmokkal és arányokkal, a gyermek retardáltságára, a család negatív légkörére enged következtetni. A gnómszerű és vörös színű apaábrázolás annak agresszivitására, a széttárt ujjak, zilált vonalak ideges légkörre, problémás családi helyzetre vallóak. Az anyu megnevezése „Vera”-ként annak a családdal való nem elégséges törődésére utalhat.



Ahol az anya nem törődve a családdal, teljesen külön utakon jár, gnómszerűen természetellenes ábrázolása vall erről. Az összes családtag háttal egymásnak: mindenki csak a maga dolgával törődik. A karnélküliség a tehetetlenség érzését tükrözi.

ábrázolt világ nem válik el élesen a való világtól, valóság és annak képe még össze-mosódik tudatukban. Példa erre a széket szinte percekben belül hol lónak, hol autónak, hol repülőgépnak használó játszó gyerek. Ez a belelátó képesség rajzaikra is vonatkozik.

Éppen ezért nem helyes megkövetelni rajzolás közben a néma csendet, mert a szóval való kommentálás elősegíti a kifejezést a képen. Az volna az igazi – s a pszichológusok úgy is csinálják –, hogy minden gyerek külön-külön rajzolhatna, s a rajzolás folyamatát, a közben elhangzó kommunikációt is jegyezhetnénk. Erre sajnos az iskolában idő nincs.

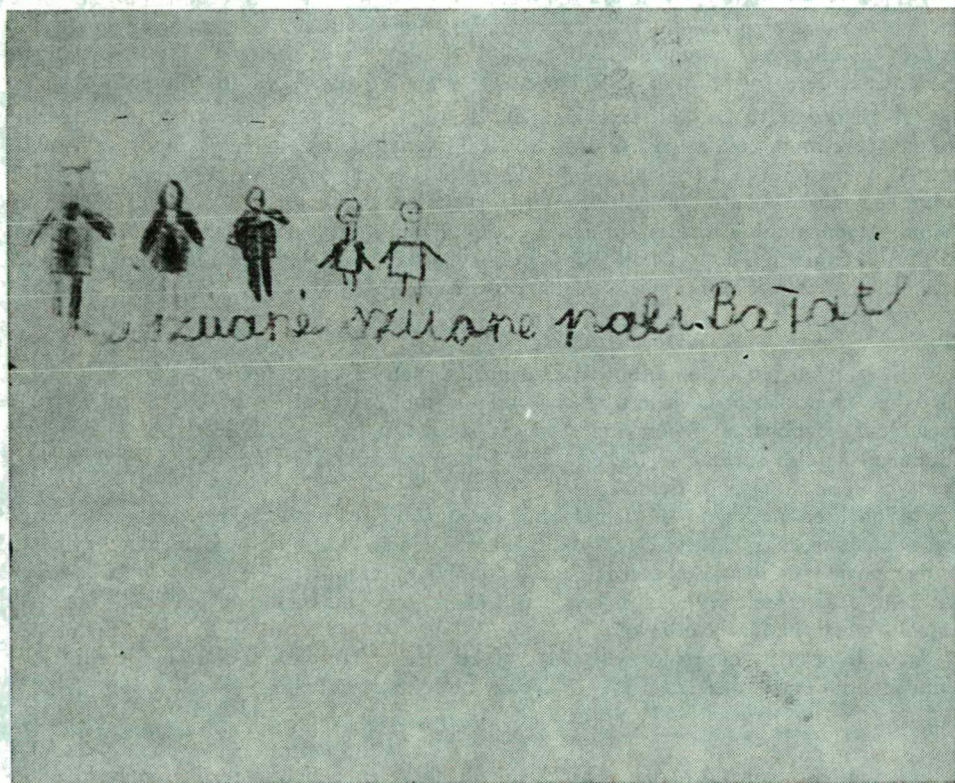
Viszont az osztálykeretben készített rajzok is alkalmasak arra, hogy a gyerekek pillanatnyi tudattartalmát, érzelmi állapotát, kontaktusát az egyes családtagokkal, a család érzelmi szerkezetét, hierarchikus rendjét hűen ábrázolva lássuk rajzaikon, mint egy képernyőn. A rajzhoz ugyanis nem kell tudatosítani ezeket, spontán vetítődhetnek ki, nem kíván olyan magas fokú absztrakciót, mint a szóval való elmondás. Éppen ezért még komplikált élményeket, szituációkat is képesek már az első osztályosok is rajzban kifejezni, csak érzékeny szem kell, mely meglássa ezek jeleit a gyerekek rajzaiban. S ezt az érzékenységet meg lehet tanulni!

5. A CSALÁDRAJZ ELEMZÉSÉNEK SZEMPONTJAI

I. Az emberábrázolás színvonala megfelel-e a gyermek életkorának?

Amikor elsőbe jönnek a gyerekek, már viszonylag fejlett fokon áll emberábrázolásuk. A fej, nyak, törzs és a végtagok jól differenciálhatók, a legtöbbben ábrázolják jó helyen a szemet, szájat, orrot, fület, haját is. A fejlettebbek már a ruházatot is és a profilban vagy háttal való ábrázolást is helyesen rajzolják. Bár itt – mint majd a továbbiakban látjuk –, az utóbbi kettő a családi légkör szempontjából nem esik pozitív elbírálás alá, mint különben a rajzi ábrázolás szintjét illetően. Vannak viszont, akik még alig hagyták el a fejes-lábas sémát, a törzset legfeljebb körnek ábrázolják, a végtagok egyvonalasak, s sok esetben nincs se láb-, se kéz-fej, vagy a nyak is hiányzik. Ezeket az átlagosnál fejletlenebbek közé kell sorolni. Általában egy osztályban mindig az az átlagos szint, amit a legtöbb gyerek elér, s az attól eltérők vagy fejlettebbek, vagy fejletlenebbek, amit a tanító első ránézésre meg tud állapítani, ha összehasonlítja a rajzokat.

Az emberábrázolás szintje rendszerint tükrözi az általános fejlettségi fokot, az



Teljes érzelmi bizonytalanság, elmaradott ábrázolási szint. A felnőttek piros színe agresszivitásukat jelezheti a két kisebb gyerek teljes kiszolgáltatottsága mellett. A családi vagy keresztnéven való megnevezés ismét a teljes különállóságot jelzi a családtagok közt érzelmileg. Igen problémás helyzetkép.

intelligencia színvonalát. Azonkívül ha egyes személyeket a családban, vagy az egész családot esetleg rendkívüli arányokkal, gnómszerűen torzítva, vagy állatszerűen ábrázol, az mindig fényt vet az illető személlyel vagy az egész családdal kapcsolatos érzelmi problémák sajátosságaira. Itt még a színnek is szerepe van: azok a személyek, akiket következetesen többször is sok piros színnel ábrázol, azok valamilyen agresszív szerepet töltenek be a családban a gyermekkel szemben.

II. A rajzlap felületének kitöltése

A gyermek fejlődésének minden szakaszában egyik életfeltétele az érzelmi biztonság. A tapasztalat szerint ennek mértékét jelzi, hogy mennyit használ fel a rajzlap területéből a gyermek családraja elkészítésekor. Minél kisebb helyet foglal el a lapon a rajz, érzelmileg annál bizonytalanabb a gyermek.

III. Összbenyomás

Néhány családrajz áttekintése elég ahhoz, hogy kiugorjanak egyrészt a jó családi légkörről, belső rendről, jól tagolt struktúráról valló családrajzok sajátosságai, másrészt a negatív atmoszférát sejtető sajátosságok. Globálisan pozitívnek mondhatók azok a rajzok, melyeken a családtagok egy vagy két sorban helyezkednek el ritmikusan, megközelítően életkor szerinti sorrendben. Gyakori a szülőkkal teljesen azonos testtartásban való rajzolás, ami teljes azonosulást mutat a szülőkkel. A mosolygós arckifejezés, a jellegzetesen tevékenykedő alakok bemutatása is rendszerint pozitív jellegű. Az egymás felé fordulás, a testi kapcsolat, pl. a kézfogás, valódi összetartást jelez.

A rendezett családi környezetben élő gyermekek családrajaival szemben feltűnő különbséget mutatnak a negatív légkörben élő tanulók rajzai, melyeket egymás mellé téve, összehasonlítva tapasztalhatunk. Az utóbbiak jellemzői: a szétszórva, egymástól távol, egymásnak háttal rajzolt családtagok. Felbomlik rajtuk az életkor és a társadalmi szerep alapján természetesnek mondható rend. A negatív légkörre mutat a feltartott, széttárt ujjakkal rajzolt karok, az égnek meredő hajjal, izgatottan fenyegető alakok, a túlméretezett vagy összezsugorított saját alak.

IV. Kit rajzol elsőnek és kit utolsónak

Ez a tény két szempontból értékelhető: térbelileg és időbelileg. Térbelileg a bal első hely rendszerint a legértékesebb, míg a jobb alsó sarok a legértékteleenebb, a megfelelő közbülső átmenetekkel. Ha két sorban helyezkednek el az alakok, akkor általában a felső sorban helyezkednek el a többre értékelt családtagok. A legelső hely felhasználása határozott kiemelést jelent.

Időbelileg pedig az a személy bír legnagyobb jelentőséggel a gyermekhez való kapcsolatában, akivel kezdi a családtagok rajzolását. Ez a kapcsolat lehet pillanatnyilag pozitív és negatív egyaránt, ezt a többi jegy számbavétele során lehet kikövetkeztetni. Azért fontos, hogy más színű írással vagy más módon jelezzük, hogy kit rajzolt le elsőnek a gyermek.

Az is negatív kapcsolat jele, ha valakit nem akar a családból lerajzolni, vagy mint mondani szokták: „nem fért ki”, vagy „elfelejtettem”.

V. Önmagát howá helyezi

Az, hogy a rajzoló önmagát kihez rajzolja közelebb, ki felé fordul, vagy kivel teremti testi kontaktust, pl. kézfogást, az rendszerint a valódi érzelmi közelség tükrözője. Ennek ellenkezője; a többitől távol való rajzolása önmagának, vagy háttal áll a többinek, vagy úgy, hogy egész a lap szélén, szinte kimegy a családból, mindez érzelmi távolodást vagy távolállást jelent.

VI. A család környezete

A tanulók maguk dönthették el, hogy rajzolnak-e környezetet vagy sem a család köré. Hogy hány tanulónál mi asszociálódik a család fogalmához, az rendszerint jellemző a család törekvéseire, hogy mit tarthat fontosnak a család. Legtöbbször a lakás, a ház jelenik meg, amely a helyhezkööttség jele. Utóbbi években gyarapodnak a tv és az autó körül ülő, illetve tevékenykedő családtagok, melyek jelzik az alkalmakat, amikor ugyan testileg együtt van a család, de ez nem biztos, hogy valódi kapcsolatot is jelent. Gondoljuk csak el az egymásnak háttal ülő, a képernyőre meredő családot. Viszont a mindennapi tevékenységeket végző családtagok rajzolása mindig pozitív jellegű, vagy legalább is jellemző, hogy kit milyen foglalatosság közben rajzol a gyerek. Érdekes, hogy igen gyakori még mindig, hogy az anyuka a konyhában, az apa a szobában van, s míg az előbbi dolgozik, az utóbbi újságot olvas.

6. A családrajzoltatás általánossá válásának szükségessége

Bár nagyon sok alsótagozatos pedagógus alkalmazza már a családrajzoltatást, mégsem mondhatjuk, hogy az iskoláinkban általánossá vált volna.

A mellékelt családrajzok és azok rövid elemzése talán szemléletesen mutatja, hogy a pedagógust a családrajzoltatás a családokra vonatkozó olyan értékes ismeretek birtokába juttathatja, melyeket más módon csak nagyon nehezen, hosszadalmasabban vagy körülményesebben ismerhetne fel. A családrajzoltatás lebonyolítása, a rajzok értékelése pedig minden pedagógus által elvégezhető, s ha egyszer elkezdji, folyamatosan munkája szerves és mással nem pótolható részvé válik a családok megismerésében.

Dr. Harsányi István írja: „Porot szerint több szükség van itt a józan észre, mint előre kigondolt átfogó elméletekre. Megfelelő gyakorlat, összehasonlítás, egyéb adatokkal való rendszeres és gondos egybevetés, elmélyülő elemzés és megfelelő szintézis útján a növendékei iránt intenzíven érdeklődő pedagógus a családrajzokból értékes vallomásokot kaphat arról, milyennek éli át a rajzoló szubjektíve családi helyzetét, a benne uralkodó interperszonális kapcsolatokat, saját maga értékelését stb. Ez pedig sokszor legalább olyan fontos, mint az, hogy kívülről nézve milyennek látszik, objektíve valójában milyen ez a családi miliő.” (172. old.) Remélhető, hogy aki egyszer megpróbálta, annak a tanítónak már természetes lesz, hogy a tanulók személyi lapjához az évek során készített családrajzok épp úgy hozzá fognak tartozni, mint a többi tanulóra vonatkozó dokumentum, nevelői feljegyzés.

Tapasztalat, hogy sok esetben éppen a családrajzoltatás jelezhet egyes tanulóknál más területen még egyáltalán nem mutatkozó problémát. Ugyanis mire ezek a családi problémák az iskolában, a gyerek magatartásában vagy munkájában jelentkeznek, sokszor már kész tényekkel, elrontott szituációkkal állunk szemben, melyek a családrajz alapján időben felismerve esetleg megelőzhetők.

Végül még Németh László egy mondatát idézném: „Az embereknek nem pszichológiájuk, hanem mitológiájuk van.” Gondolom, az író – úgy is mint pedagógus – ezzel utal arra a jelenségre is, hogy milyen nagy a kötődés a pedagógusokban a gyermeki személyiség egyszer kialakult – esetleg már akkor is félreértésen alapuló – képéhez. A családrajz segíthet oldani ezt a kötődést is.

IRODALOM

1. Dr. Gegesi Kiss-P. Libermann: Személyiségzavarok gyermekkorban. Akadémiai Kiadó, 1966.
2. Pszichológiai Tanulmányok VIII. Akadémiai Kiadó, Bp., 1965. – Dr. Harsányi István tanulmánya: Iskolások családrajza, mint a családi relációk és az önértékelés feltárásának eszköze.

A Hold mozgása és fényváltozásai

(TERMÉSZETISMERET: 4. OSZTÁLY)

1978 szeptemberétől a megváltozott, új tanterv szerint tanítjuk a többi tárggyal együtt a környezetismeretet is. Az új tanterv bevezetését megelőzően és azzal párhuzamosan az ország jó néhány iskolájában a Természetismeret c. tárgy anyagával ismerkednek a kartársak, és keresik a megvalósítás hogyanját.

A 4. osztályos természetismeret egyik témaköre a „Helyzetváltozás, mozgás.” E témakör első négy órájában a mozgás relatív voltával, az egyenletes, változó és körmozgással foglalkoztunk, a többi óra csillagászati ismereteket tartalmazott. A téma 9. órájának anyaga a Hold mozgása, fényváltozásai. A továbbiakban arról számolok be, hogyan próbáltam a 9-10 éves gyermekekkel ezt az anyagot megértetni, megtanítani.

Előzmények:

A témán belül előző óráinkon megismerkedtünk a már említett mozgásokon kívül a Föld tengely körüli forgásával, a Nap körüli keringésével, a forgás valamint a keringés következményeivel, a Nappal mint csillaggal, a jellegzetesebb csillagképekkel, a Naprendszerünkben található égitestekkel (bolygók, holdak, meteorok, üstökösek).

Egy délután elmentünk a tanárképző főiskola planetáriumába, ahol láttuk a Föld és Hold együttes Nap körüli keringését, valamint saját tengelye körüli forgását.

Minden tanítási óra végén közlöm a gyerekekkel, hogy a következő órán vagy órákon miről fogunk tanulni. Ezt azért teszem, hogy felkeltsem a tanulók érdeklődését, előzetes, önálló anyaggyűjtésre készítsem őket, hogy majd az órán kérdéseket tephessenek fel a tanulandó anyaggal kapcsolatosan. Forrásmunkákat is ajánlok, de nagy örömmel fogadom a gyerekek által hozott könyveket, esetleg cikkeket. Ehhez az anyaghoz az előző óra végén W. Zonn-E. Milewska: Csillagászat és Klusancev: Irány a Hold c. könyvét ajánlottam. A gyerekek az órán felhasználták még az Élet más bolygókon, Kisdobosok Évkönyve 1977., Tarka-barka fizika, Színes világegyetem, Ember a Holdon c. könyveket.

A tanítás céljaul a következőket tűztem ki:

- a) ismerjék meg a tanulók a Hold legfontosabb tulajdonságait;
 - b) a gyerekekkel cselekedtetve bemutatni, megértetni a Hold két mozgását:
 - Föld körüli keringését,
 - saját tengelye körüli forgását;
 - c) kísérlettel bemutatni a Hold fényváltozásait;
 - d) alakítani, formálni a tanulók tudományos világképét.
- Önálló ismeretszerzésre, önképzésre nevelni tanítványaimat.

A didaktikai feladatok közül az ismeretszerzés és az alkalmazó ellenőrzés került sorra.

Szemléltetésre a földgömböt, holdgömböt, vetítógépet, Kulin Gy.: A távcső világa c. könyvének, valamint a LIFE c. amerikai folyóiratnak a Holdról és az űrhajósok által a Földről készített fényképeit, valamint a gyerekek mozgásait használtam.

Az óra leírása:

1. Az órát az előző órákon tanultak felelevenítésével kezdtük oly módon, hogy előbb én tettem fel néhány kérdést, majd a gyerekek kérdeztek egymástól. Mindenki

olyan kérdést tehetett fel, amire tudta a helyes választ. Én csak a legvégső esetben avatkoztam be, mert az esetleges hibás választ a kérdező vagy a kritikusan figyelő többi gyerek utasította vissza, javította ki. Perceken át záporoztak a lényeges tudnivalókra irányuló kérdések. Természetesen figyelemmel kísértem a kérdéseket, s ha valamely fontos ismerettel kapcsolatosan nem hangzott el kérdés, én pótoltam. A kérdések zöme a Napra, valamint a Naprendszerben található égitestekre vonatkozott, de a korábbi anyaggal kapcsolatos kérdések sem maradtak el. Az elhangzott kérdéseket közölni sok volna, néhányat írok le:

Milyen égitesteket ismertünk meg a múlt órán?

Mi a Nap?

Melyik csillag van legközelebb a Földhöz? A Naphoz?

Mi a különbség a csillagok és a bolygók között?

Hány bolygója van a Napnak?

Melyik bolygó a legkisebb, a legnagyobb?

Miből áll a Szaturnusz gyűrűje?

Melyik bolygónak van a legtöbb holdja?

Milyen részei vannak az üstökösnek?

(Itt egy gyerek tölem kérdezte: ő olyan képet látott egy könyvben, amelyen a Földet is követte egy, az üstököséhez hasonló fénycsóva. Igaz-e ez? Mondtam, hogy én nem tudok róla, hozza el a könyvét, s majd együtt megnézzük. Kiderült, hogy csak fantáziarajz volt.)

Milyen mozgásokat végez a Föld?

Mi az oka az évszakok váltakozásának? Stb.

Azután áttértünk az óra anyagának tárgyalására:

- Tudjátok, hogy ma a Holdról, a Föld mellékbolygójáról tanulunk.

Ki mit tud a Holdról?

Mit szeretnének megtudni róla?

2. *A Hold tulajdonságai.* A gyerekeknek főként a Hold tulajdonságaira és kismértékben a Hold mozgásaira vonatkozó ismereteik voltak. Tudták:

- hogy gömb alakú (bemutattam a holdgömböt);

- átmérője a Földének kb. negyede;

- nincs víze, légköre, nem terjed rajta a hang, az űrhajósok csak a rádióval tudnak egymással beszélni, mindig sötét az égboltja, ezért a Holdról mindig látni a csillagokat;

- nincs rajta élet, ezt az űrhajósok is igazolták;

- a Föld körül kering;

- a Földtől kb. 384 000 km-re van (kiegészítettem, hogy a fénye 1.3 mp alatt ér ide);

- nagy a felszínén a hőmérsékleti különbség.

Mikor ennek miertje után érdeklődtem, nem tudtak magyarázatot adni a gyerekek. Megvolt az első problémánk, amelynek az óra folyamán okát kellett keresni. Most csak annyit közöltem, hogy ennek magyarázata nagy részben a Hold mozgásában rejlik, amellyel ezen az órán alaposabban megismerkedünk.

Zoli elmondta, hogy ő megfigyelte: a Hold alakja nem mindig egyforma. Miért lesz más az alakja, a nagysága?

A Föld takarja el? Közöltem, hogy erre is magyarázatot keresünk az órán.

A beszélgetés során elhangzottak még a következő kérdések: Milyen a Föld a Holdról? Van-e a Holdon „Földkelte”, „Földnyugta”? Mondtam, hogy az óra végén visszatérek a kérdésre, képeket is mutatok, amelyeket az űrhajósok készítettek a Földről.

A Hold felszínéről eddig nem esett szó. Kérdésemre, hogy milyen a Hold fel- színe, Bea találó hasonlattal mondta: szivacshoz hasonló. A holdgömböt szemléltetve és fényképeket mutatva a LIFE c. folyóiratból, valamint A távcső világa c. könyvből közöltem, hogy felszínén nagy szintkülönbségek vannak. Az átlagos magassághoz ké- pest 4–6 km magas hegyek és 3–5 km mély medencék találhatók rajta. Gyűrűs he- gyek, kráterek keletkeztek a felszínén, vagy az egykori tűzhányók működése következ- tében, vagy a hiányzó légkör miatt óriási erővel becsapódó meteorok nyomán. Ün. „tengereket” is megfigyelhetünk rajta, amelyek valószínűleg a becsapódások után előtört nagy mennyiségű láva megszilárdulásából jöttek létre. Ezt a tudósok még nem tudják biztosan.

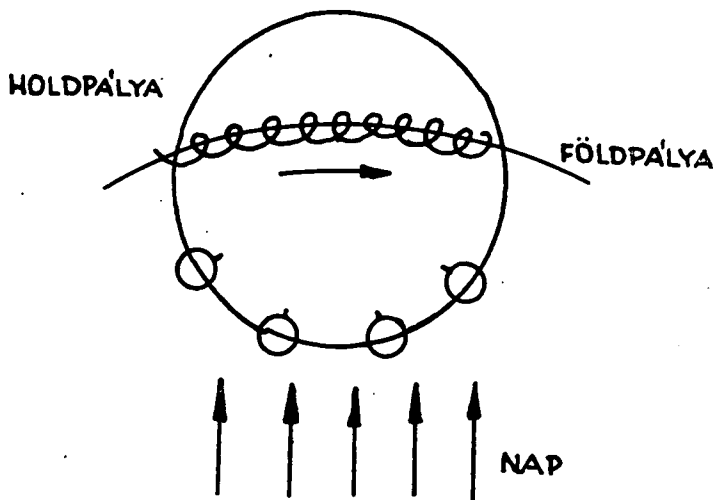
5–25 cm vastag porréteg fedi a Holdat. Ez évezredek múlva is meglesz, mert nincs légköre, nem fúj a szél, nincs eső, ami elmossa. A holdkőzetek anyaga a mi vulkánikus hegyeinknek anyagához hasonló.

Ezután ismét megállapítottam, hogy ha az órán felmerült két problémára választ akarunk kapni, meg kell ismerkednünk a Hold mozgásaival, fényváltozáisaival, ill. a fényváltozás okával.

3. A *Hold mozgása*. A gyerekek emlékezetébe idéztem a planetáriumban látot- takat: a Föld és Hold együttes mozgását.

– Mutassuk be! Játsszuk el!

2 gyerek, akiket én a tanítási óra előtt a megfelelő mozgásra felkészítettem, „el- játszották” a Föld és a Hold együttes mozgását. Közben én a vetítógép lámpájával a Napot jelenítettem meg.



1. ábra

A Földet jelképező gyerek forgott a saját tengelye körül az óramutató járása- val ellentétes irányban, és közben a földpályán is elmozdult.

A Holdat „játszó” gyerek arccal a Föld felé fordulva járta körbe a Földet.

A cselekvést a mozgások elemzése követte:

a) a Föld elmozdult a földpályán, 28-szor fordult meg a saját tengelye körül, míg a Hold egyszer körbejárta, 28 nap telt el;

b) a Hold ezalatt a 28 nap alatt egyszer megkerülte a Földet, és egyszer megfordult a saját tengelye körül, 28 földi nap tehát egy holdnap.

– Azt jól megfigyelhettük, hogy a Hold megkerülte a Földet. De vajon valóban megfordult-e közben a saját tengelye körül is? (A kissé bizonytalan arcokat, tekinteteket látva eljátszotta 1 gyerek még egyszer a Hold mozgását.)

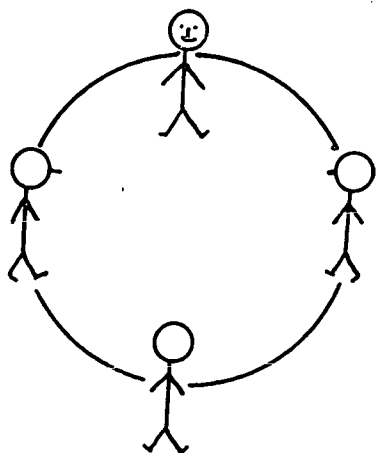
– Figyeljük meg, hogyan látjuk a Holdat jelképező gyereket! (2. ábra.) Szemben, oldalt, háttal, másik oldalt.

– Most figyeljük meg, hogy a saját tengelye körül forgó gyereket hogyan látjuk! (Szemben, oldalt, háttal, másik oldalt.)

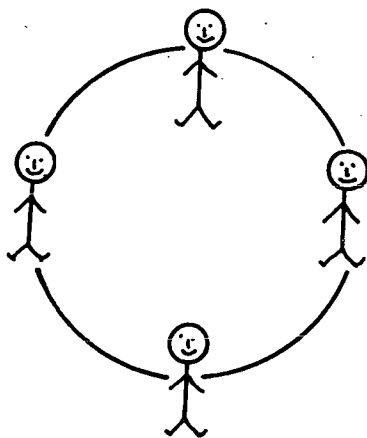
– Igaz hát, hogy a Föld körüli keringés ideje alatt a Hold egyszer megfordult a saját tengelye körül is?

– Igaz – mondta Tamás, és már jött is ki, ragyogó ötlettel szembe fordította az osztállyal a Holdat jelképező gyereket, és úgy járatta vele körbe a Földet, hogy arccal mindig az osztály felé nézzen. (3. ábra.) Így valóban nem fordult meg a saját tengelye körül.

Most már minden gyerek megértette, hogy a Hold esetében a keringési idő és a tengely körüli forgás ideje egybe esik, egyaránt 28 nap.



2. ábra



3. ábra

A Holdnak mi mindig ugyanazt az oldalát látjuk. A túlsó felét csak az űrhajósok tudták lefényképezni. Az is hasonló a felénk esőhöz.

A Hold mozgását ismét eljátszatva (a Nap is „sütött”) a földi megfigyelő jelezte, hogy a Hold melyik felén mikor van nappal, mikor van éjszaka. Megállapítottuk, hogy kb. 14 napig tart a nappal, s ugyanannyi ideig az éjszaka. Most már könnyű volt megmagyarázni, hogy a 14 napos nappalon a Hold megfelelő része nagy mértékben felmelegszik, elérheti a hőmérsékletet a $+130$ fokot is, a túlsó, éjszakai oldalon igen lehűl, elérheti a -150 fokot is. Ez okozza főként a Hold felszínén a nagy hőmérsékleti különbségeket. (Ok a levegőhiány is!)

Végül ismét rögzítettük, hogy a Hold kétféle mozgást végez; 28 nap alatt megkerüli a Földet, és egyszer megfordul a saját tengelye körül.

A tanulók játékosnak tűnő feladatot kaptak, de elemi fokon tudományos kutatómunkát végeztek. Így játszva-kísérletezve jutottak új ismeretek birtokába.

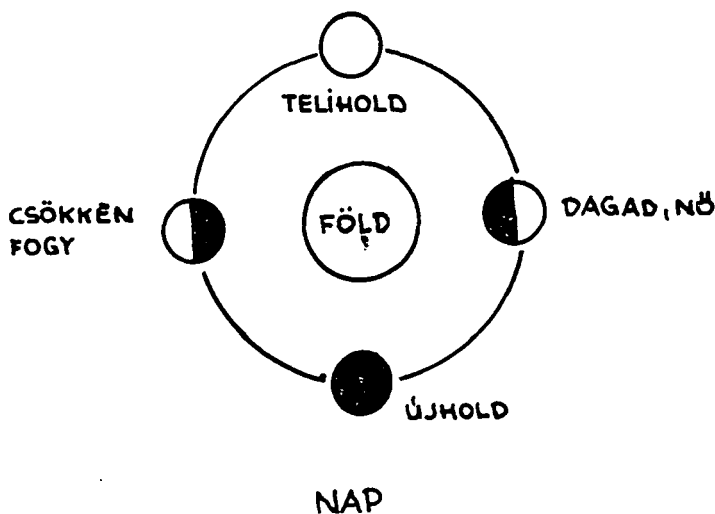
4. *A Hold fényváltozásai.* A másik kérdés, probléma az volt, hogy a Holdat más-más alakúnak látjuk az égen. Valóban változik az alakja, vagy a Föld takarja el? Egy kísérlet bemutatása, megfigyelése segít a helyes válasz, magyarázat megtalálásában.

Az elsőtétített teremben egy gyerek a földgömbbel a földi megfigyelő volt. A másik gyerek a holdgömbbel a kezében utánozta a Hold mozgását a Föld körül. Én a Napot jelképező diavetítő lámpával közben állandóan megvilágítottam a Holdat. A földi megfigyelő beszámolt, mutatta, hogy mikor melyik része fényes a Holdnak. Mikor fényes az egész „tányérja” – ekkor van telihold, mikor csökken a megvilágított rész – fogy a Hold, mikor sötét a Föld felé eső fele – újhold van, s mikor nő, dagad. Még egyszer eljátszottuk a kísérletet más megfigyelővel.

Megállapíthattuk, hogy nem változik tehát a Hold alakja, csak a Föld körüli keringés ideje alatt más-más részét világítja meg a Nap, s mi ezt a Földről úgy látjuk, mintha nőne, csökkenne vagy eltűnne a Hold.

Ági jelentkezett, és a Csillagászat c. könyvből bemutatta a szemben, jobbról, hátulról, balról megvilágított kislány fényképét, én a gyerekekkel felismertettem, melyik felel meg a teliholdnak, újholdnak, a növekvő és a csökkenő holdnak. Mara az Élet más bolygókon c. könyvből a holdsarló színes képét mutatta be, én A távcső világa c. könyvből a különböző holdfázisokról készült fényképeket.

Rögzítésként a táblára tettem a Hold négy fázisának képét oly módon, hogy a telihold és újhold képe a tábla síkjával egy síkba esett, a csökkenő és dagadó fázis a tábla síkjából kb. 54 fokkal kiemelkedett. (4. ábra.) Ezzel a térbeliséget kívántam érzékeltetni.



4. ábra

Szót ejtettem arról is, hogy a Föld körül mesterséges holdak is keringenek, ezeket az emberek tudományos kutatás céljából juttatták föld körüli pályára.

A Holdra eljutott az ember is, először 1969. július 16-án. Milyen a Holdról vagy az űrhajóból a Föld? Színes fényképeket mutattam a Földről, a „Földkeltéről, Földnyugtáról.”

Gyönyörű a Föld, a mi tágabb értelemben vett hazánk, otthonunk! Vigyázzunk rá, hogy mindig békés otthonunk maradjon!

Befejezésként közöltem, hogy a következő órán a holdfogyatkozásról, napfogyatkozásról, majd azt követően az űrrepülésről fogunk tanulni, ahhoz keressenek anyagot. Ajánlottam ifj. Bartha Lajos: Séta a csillagos égen, Lothar Hitziger: A holdbéli ember nyomában, Nagy Ernő: Tűzcsóva a világűrben c. könyveket a Búvár sorozatból és Klusancev: Irány a Hold! c. könyvét.

En az órára való felkészülésem során A természettudományok zsebkönyve, A távcső világa c. könyveket, valamint a 8. osztályos földrajz kézikönyvet és tankönyvet használtam fel.

Összegezésként: Ebben a témában a 9–10 éves gyerekeknek teljes ismereteket nem adhatunk, de igaz ismereteket kell adnunk, amelyeket később bővíteni lehet. Úgy tapasztaltam, hogy a kitűzött célokat elértem. A gyerekek megfelelő mennyiségű és mélységű tudományos ismeretet szereztek a Hold tulajdonságairól, mozgásairól, fényváltozásairól.

Ezáltal erősödött a tanulóknál az a tudat, hogy a világ anyagi eredetű, egyre inkább megismerhető. A közös megfigyelések, tevékenységek során gyűjtött tapasztalatok elősegítik az alapvető természettudományos szemlélet és gondolkodásmód kialakítását, ezáltal a materialista világnézet megalapozását.

Mint korábban említettem, a Helyzetváltozás, mozgás c. témakörben a Naprendszerünkben található égitestekkel is foglalkoztunk. (Ez az anyagrészt az új környezetismereti tantervben kiegészítő anyagként szerepel a Hold mozgása, fényváltozásai c. anyagrésszel együtt.) A következőkben azt írom le, milyen szemléltetési módot alkalmaztam, hogy a Naprendszer tagjainak egymáshoz való arányos nagyságát és egymástól való arányos távolságát a gyerekeknek bemutassam.

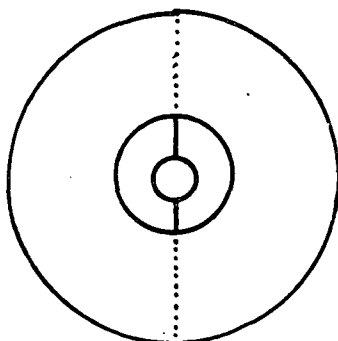
A Nappal és a csillagokkal egy külön órán foglalkoztunk. Ezen az órán többek között azt is megbeszéltük, hogy a Nap átmérője a Földének 109-szerese, térfogata a Földének több mint egymilliószorosa. Kb. 150 millió km-re van a Földtől, fénye 8 perc 20 mp alatt ér ide úgy, hogy a fény 1 mp alatt 300 ezer km-t tesz meg. (A fény sebességének érzékeltetésére elmondtam, hogy kb. hét és félszer szaladná körül a Földet az egyenlítő mentén 1 mp alatt, ha követné a Föld görbületét.)

A következő órán a Naprendszerünkben található égitestekről volt szó. Különbséget tettünk a csillagok és bolygók között, megbeszéltük, hogy a Nap körül 9 nagybolygó kering. Hogy a Nap és bolygók méretei közötti nagy különbséget, és a bolygóknak egymástól, valamint a Naptól való óriási távolságát érzékeltessem, az alábbi szemléltetési módot alkalmaztam.

Otthon elkészítettem a Naprendszer tízmilliárdszorosan kicsinyített modelljét. A kicsinyítéshez az adatokat a Természettudományok Zsebkönyve c. könyvből vettem. Egy 14 cm-es átmérőjű gumilabda volt a Nap. A bolygók kicsinyített mását gyurmából formáltam, ill. mákszemmel helyettesítettem. A Merkúr egy 0,5 mm-es mákszem lett, a Vénuszt és Földet egyaránt 1,3 mm-es átmérőjű gyurmagömböcske, a Marsot 0,7 mm-es mákszem, a Jupitert 14,4 mm-es, a Szaturnuszt 12,1 mm-es, az Uránuszt 5,3 mm-es, a Neptunuszt 5 mm-es gyurmagömböcske, a Plutót ismét egy 0,6 mm-es mákszem ábrázolta. A Szaturnusz gyűrűjét selyempapírból vágtam ki, és úgy rögzítettem a Szaturnusz köré, hogy egy, a Szaturnusz gyűrűjével azonos átmérőjű vékony drótot átszúrtam a Szaturnusz gömbjén, és ráragasztottam a gyűrűt.

A gyerekekkel is közöltem a kicsinyítés mértékét. Hogy ezt érzékeltessem, elmondtam, hogy a Nap valódi átmérője közel 1 400 000 km, azt az óriási égitestet kicsinyítettem tízmilliárdad részére, úgy lett ekkora labdányi, a Földet pedig, amelyen élünk, a kicsinyítés miatt ilyen pici gömböcskévé kellett formálnom.

A modellek megsemlélése, egymáshoz viszonyított nagyságuk elemzése (legkiseb-
bek kb. azonos méretűek, legnagyobbak) után kimentünk az iskola folyosójára, és el-
helyeztük egymástól arányos távolságra – a valódi távolságokat szintén tízmilliárdad
részükre kicsinyítve – a Napot és a bolygók egy részét. A távolságokat az előző
születben kimérttem, és megjegyeztem a helyeket, ahová a modelleket tenni kell.



A Naptól 5,8 m-re került a Merkúr, 10,8 m-re a Vénusz, 14,9 m-re a Föld,
22,8 m-re a Mars. Közöltem a gyerekekkel, hogy a többi bolygót nem tudjuk elhe-
lyezni, mert a Jupiter 77,8 m-re, a Szaturnusz 140 m-re, az Uránusz 290 m-re, a
Neptunusz 450 m-re, a Plutó 590 m-re kerülne a Naptól, ennyi távolság pedig most
itt nem áll rendelkezésünkre. Elképzeltettem a gyerekekkel a távolságokat, s így nagy-
szerűen érzékelték együtt, egyszerre a Naprendszer méretarányait, távolságviszonyait
és terének ürességét.



TUZA TIBOR
Csökmő

Foglalkozási terv egy „irodalmi színpad” jellegű magyar szakkör munkájához

*Nevelőmunkánk gyakorlatában a szakköri foglalkozások – mint fakultatív ismeret-
szerző, készség- és tehetségfejlesztő művelődési fórumok – szolgálják legeredménye-
sebben a tanulói kreativitás fejlesztését. Inspiráló feladatai táplálják a vállalkozó ked-
vet, a tanóra megszokott követelményein és munkaformáin túlnőve kap szárnyra a
felszabadult és alkotó gyermeki értelem, a tanuló kipróbálja önnön erejét, s legtöbb-
ször valami eredeti, egyedi értéket terem. Annál is inkább, mert a szakkör munkája
általában speciális szükségletet elégít ki, s a munkának közeli, hamar elérhető reális
célja van (előadás, kiállítás, pályamunka stb.).*

*Ennek szellemében állítottam össze egy „irodalmi színpad” jellegű szakköri fog-
lalkozási tervet, messzemenően szem előtt tartva a tanulói öntevékenységet.*

FOGLALKOZÁSI TERV:

Fő feladatok:

- műsorok, ünnepi irodalmi összeállítások előadása az alábbi alkalmakkor:
 - november 7.,
 - március 21.,
 - május 1.;
- állandó köszöntő műsorok összeállítása és szükség szerinti előadása;
- szakköri tagok felkészítése az úttörőcsapat kulturális seregszemléjére és (továbbjutás esetén) a járási vagy városi stb. versenyekre.

(Megjegyzés: a fő feladatok meghatározásakor egyeztetni kell iskolával, úttörőcsapattal stb., hogy milyen szükségletek vannak, és ezek közül mik várnak a szakkörre, de a lényeg: hogy a szakkör egy tanévben három-négy (kb. 10-20 perces) műsornál többet ne vállaljon, különben nem lesz képes eleget tenni a minőségi követelményeknek.)

Szeptember

1. *Alakuló ülés:* tagfelvétel, ill. a csoport összetételének kialakítása 15-20 fővel. A fő feladatok (kielégítendő szükségletek és tanulói igények egyeztetése!) és az egész évi program megbeszélése. Gyermekvezetők, tisztségviselők megválasztása és konkrét közösségi megbízatás adása minden tagnak. Egyéb szervezési ügyek intézése.
2. *Ki-mit-tud?* Bemutakozó tudáspróba (szavalat, felolvasás stb.). A nevelő minden produkciót egyénileg értékeli, majd közösen megbeszéli, hogy a „hozott anyag”-ból mi használható fel a későbbi műsorokban vagy mi adható elő a csapatszemlén. Beszélgetés a tapasztalt beszéd- (és előadói) hibákról és azok korrekciójáról.

Október:

3. *A November 7-i műsor szereposztása.* Beszélgetés November 7-e jelentőségéről és az előadandó műsor céljáról, feladatáról. Ismerkedés a műsoranyaggal, s a műsorrészek szerkezeti összefüggéseinek funkcionális vizsgálata. Szereposztás és lényegkiemelő műelemzés: a felhasznált irodalmi szemelvények mondanivalója szerves része az egész műsor mondanivalójának. Olvasópróba.

Október:

4. *Próba.* Egyéni foglalkozás a műsorrészek előadóival részletkérdésekig menő műelemzéssel és rendezői instrukciókkal. (A tanulók véleményét mondanak a szemelvény értelmezéséről, egymás előadásáról, javaslatokkal segítik egymás munkáját.) Befejezésül egy összpóba (mimikával, mozgással, a betervezett fény- és hangeffektusok alkalmazásával).
5. *Próba.* A „csapatmunka” gyakorlása minden szükséges kellékkel. Összhang, átmenetek, váltások, precíz és szerves illeszkedés, egységes hatás kimunkálása. A közös munka gyakorlása műsorszakaszokon, kisebb egységeken.
6. *Próba.* Végző kidolgozás, finomítások. Többször elpróbálják egyben az egész műsort, s minden összpóba után megvitatják a tapasztalt hibákat, ill. a még tökéletesebb előadás lehetőségeit.

November:

7. *Előadás.* (Ha mód van rá: több alkalommal is.)
8. *Az előadás értékelése.* A tapasztalatok megbeszélése, tanulságok levonása. Beszélgetés a beszéd művészetéről (sok gyakorlattal) és a mű-

vészi előadásról (sok szemléltetéssel). Irodalmi játékok (jutalom gyanánt).

9. Egy-két állandó (5–10 perces) *köszöntő műsor összeállítása*. A műsoranyag megbeszélése, szereposztása, olvasópróbája.
10. a) A köszöntő műsor próbája.
b) Felkészülés az úttörőcsapat kulturális seregszemléjére, egyéni segítségnyújtás.

December:

11. a) A köszöntő műsor próbája.
b) Felkészülés a kulturális csapatszemlére.
c) A tanulmányi kirándulás programjának megbeszélése.
12. *Színházlátogatással* egybekötött tanulmányi kirándulás.
13. *Klubfoglalkozás*:
a) ankét a látott színházi előadásról;
b) az első félévi munka értékelése;
c) „Kívánságműsor”: játék stb. a tanulók kéréseinek megfelelően.

Január:

14. *A március 21-i (vagy: „Három tavasz”) műsor szereposztása*. A műsoranyag megbeszélése (műelemzés stb.) és olvasópróbája.
15. *Próba*.
16. *Próba*.

Január:

17. *A Május 1-i műsor összeállítása*. A műsor céljának és feladatának meghatározása után, az előadás helyének és technikai feltételeinek ismeretében a tanulók állítják össze a műsoranyagot. Javasataikat indokolják. Végül (a nevelő indirekt irányításával) elkészül a forgatókönyv, (majd pedig a nevelő gondoskodik arról, hogy a következő foglalkozásra a szöveggönyv is elkészüljön elegendő példányban).

Február:

18. *A március 21-i műsor próbája*. A május 1-i műsor szereposztása és olvasópróbája.
19. *A két műsor próbái*.
20. *Farsangi klubfoglalkozás*:
a) ismerkedés vidám irodalmi alkotásokkal (hanglemez stb. segítségével);
b) tréfás játékok, paródiák stb.: a tanulók kívánságainak megfelelően.
21. *A két műsor próbái*.

Március:

22. *Közös mozilátogatás* (vagy filmvetítés) és vita a látott filmről (különös tekintettel a színészi alakításokra).
23. *A március 21-i műsor főpróbája*.
24. *Előadás*. (Ha mód van rá: több alkalommal is.)
25. *Az előadás értékelése* (a szükséges korrekciók, ill. fejlesztő gyakorlatokkal). Irodalmi játékok. A következő foglalkozás előkészítése.

Április:

26. *Klubfoglalkozás*. Találkozás meghívott író-költővel vagy előadóművész-szel.
27. *A Május 1-i műsor főpróbája*.

Május:

28. *Előadás.* (Ha mód van rá: több alkalommal is.)

29. a) Az előadás értékelése.

b) *Szellemi vetélkedő*, melynek célja a tanévben (gyakorlatok és beszélgetések során) megismert elméleti tudnivalók rendszerezése, összefoglalása.

30. *Évzáró klubfoglalkozás.* Ünnepi szakköri gyűlés, melyen a gyermekvezetők beszámolóikban értékelik az egész évi munkát, majd sor kerül a jutalmazásokra, végül közös játékkal vagy más szórakoztató programmal zárják az évet.



DR. CSORBA JÓZSEFNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR
Nyíregyháza

Módszertani ajánlás az 1. osztályos testneveléshez

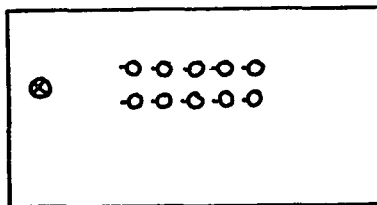
Az óravázlat a közölt tanmenetünk (1. Módszertani Közlemények 1978. 4. számában) 8. tanítási egységnek kb. 69. órája, ahol labdakészség-fejlesztő gyakorlatokkal új megoldást dolgoztunk ki a labdaérzék fejlesztésére.

Anyagunkban szerepel még az 1. osztályos kiegészítő torna anyagának utánzó és játékos gyakorlatai, amelyek minden körülmények között jól felhasználhatók.

ÓRAVÁZLAT

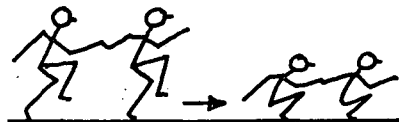
Oktatási anyag: Utánzó és játékos kéziszergyakorlatok (labda) az eddig tanult alapformákkal

Sorakozás kettős oszlopban.

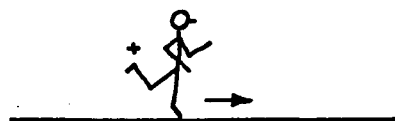


Járás közben feladatok:

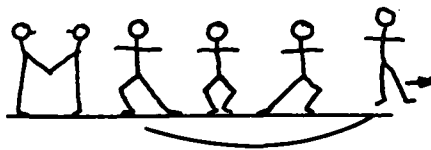
1. Párokban kézfogással szökdelés előre változtatott térdemeléssel. Sípszóra ugrás guggolásba.



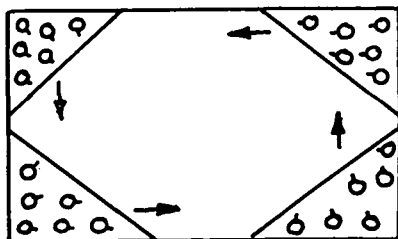
2. Bal lábon szökdelés előre, sípszóra lábváltás.



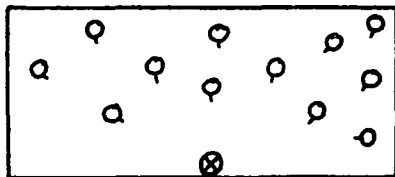
3. Párok egymással szemben, kézfogás, galopp-
szökdelés menetirányba, sípszóra guggolás. Ellen-
kező irányba is.



A kijelölt terület négy sarkában helyezkednek
el a tanulók. Sípszóra egy kört körbefutnak. Ki
ér vissza hamarabb a helyére? (2-szer, 3-szor.)

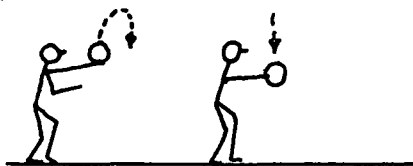


Szétszórt elhelyezkedés. (Kijelölt területen.)
Minden tanulónál egy felfújt labda.



Labdaérzékelt fejlesztő gyakorlatok.

a) Labda feldobása egy kézzel, elkapása két
kézzel.

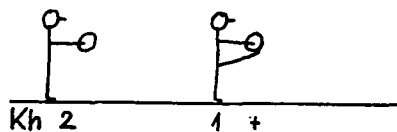


b) Kh: szögállás, labda mellső középtartásban.

1. ü.: bal láblendítés előre, labdaérintéssel.

2. ü.: kiindulól helyzet.

3-4. ü.: az 1-2. ü. ellenkezőleg.



c) Labda leütése a földre, és elkapása két kéz-
zel.



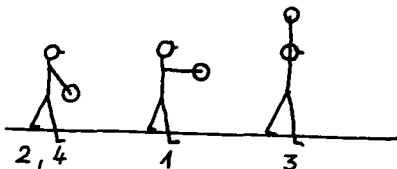
d) Kh.: Terpeszállás, labda mélytartásban:

1. ü.: labdalendítés mellső középtartásba.

2. ü.: kiindulól helyzet.

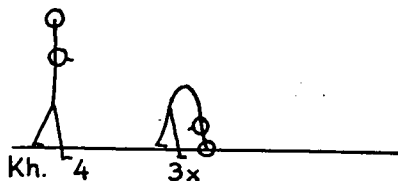
3. ü.: labdalendítés előre magastartásba.

4. ü.: kiindulól helyzet.



e) Labdavezetés helyben jobb és bal kézzel vál-
takoзва.

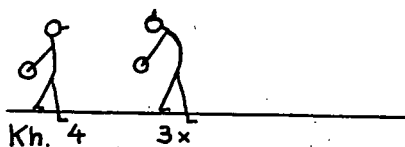
- f) Kh.: Terpeszállás, labda magastartásban:
 1-3. ü.: törzshajlítás háromszor előre.
 4. ü.: kiindulóhelyzet.



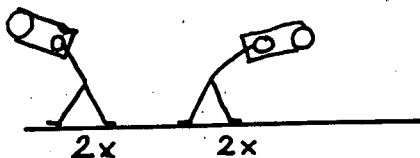
- g) Labda feldobása függőlegesen felfelé, és elfogása guggolóállásban két kézzel;



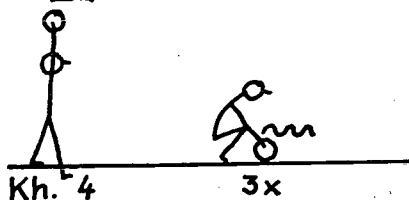
- b) Kh.: Terpeszállás, labda hátsó részsútos mélytartásban:
 1-3. ü.: törzshajlítás háromszor hátra.
 4. ü.: kiindulóhelyzet



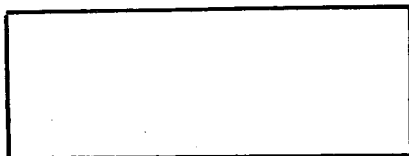
- i) Kh.: Terpeszállás, labda magastartásban:
 1-2. ü.: törzshajlítás kétszer balra.
 3-4. ü.: törzshajlítás kétszer jobbra.



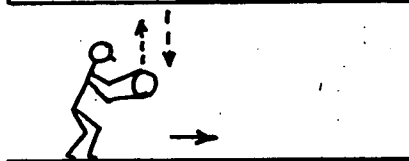
- j) Kh.: Terpeszállás, labda magastartásban:
 1-3. ü.: ugrás guggolásba, térdugózás háromszor, labdával talajérintés.
 4. ü.: kiindulóhelyzet.



Sorakozás kettős oszlopban.
 Körbejárás közben feladatok labdával:



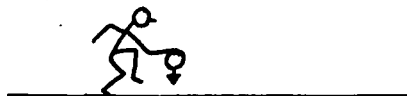
1. Labda feldobása egy kézzel, elkapása két kézzel.



2. Labdagurítás előre jobb, majd bal kézzel.



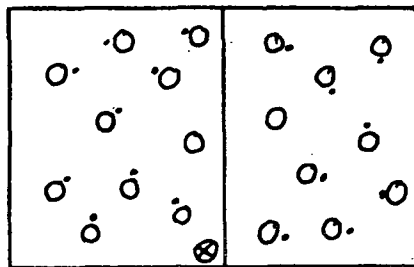
3. Labdavezetés jobb, majd bal kézzel.



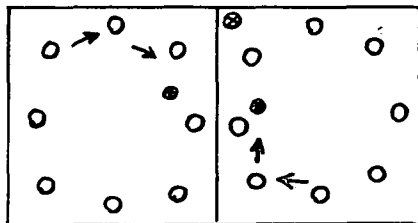
4. Labdavezetés lábbal.



Szerez egy labdát! (Egyszerű fogó, labdával.)
Kijelölt területen 2 csoportban (fiúk-lányok) szétszórtnan helyezkednek el a tanulók: kezükben labdával; jelre a kijelölt fogók (minden csoportnál 1 fogó) labda nélkül, kergetik a többieket. Akit a fogó megérint, átadja a labdáját, és ő lesz a fogó.



Labdaadogatás körben
A két csoport kézfogással 2 kört alakít. A kezdő játékos kap egy labdát, amit jelre a szomszédjának dob, s az továbbadja. Győz az a kör, amelyiknél hamarabb kerül vissza a labda a kezdő játékoshoz.



(A labda továbbítása gurítással is történhet.)
A versenyek értékelése.
Levezető járás: járás közben tapsolással a test előtt és mögött az ütemérzék fejlesztésére.
Az óra értékelése a végzett munka alapján: hogyan sajátították el a dobás irányát, sebességét gurításokban, dobásokban.

1. OSZTÁLY KIEGÉSZÍTŐ TORNA ANYAGA

A talajtornát előkészítő utánpótló- és játékos gyakorlatok:



Guggolótámaszból járás előre
mellő fekvőtámaszba



Guggolótámaszból járás hátra
mellő fekvőtámaszba



Guggolótámaszból ugrás hátra
mellő fekvőtámaszba



Mellő fekvőtámaszban csípőemelés
magasra („hegycsúcs”)



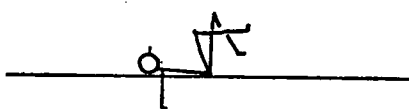
Hogyan szalad a kiskutya?



Hogyan nyújtózkodik a kiscica?



Hogyan kell úszni?



Hogyan kell hajtani a kerékpárt?



Hogyan mozog a Kelj-fel-Jancsi?



Hogyan mozog a hintaló?



Hogyan áll a gyertya?



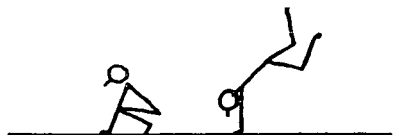
Hogyan mászik a hernyó?



Fogd meg a füled!



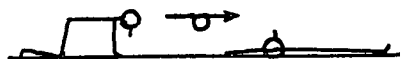
Tübe-fűzés.



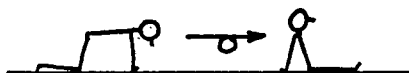
„Csikóugrás”



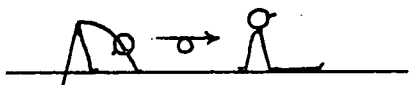
Guggolótámaszból járás a bordásfalon felfelé mély fekvőtámaszba és vissza.



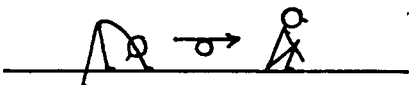
Gurulóátfordulás előre térdelőtámaszból hanyattfekvésbe.



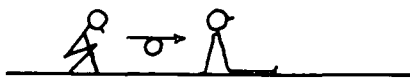
Gurulóátfordulás előre térdelőtámaszból nyújtott ülésbe.



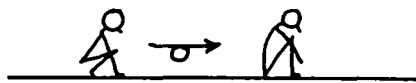
Gurulóátfordulás előre terpeszállásból nyújtott ülésbe.



Gurulóátfordulás előre terpeszállásból hajlított ülésbe.



Gurulóátfordulás előre guggolótámaszból
nyújtott ülésbe.

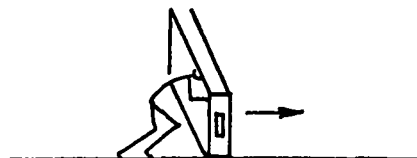


Gurulóátfordulás előre guggolótámaszból
hajlított ülésbe.

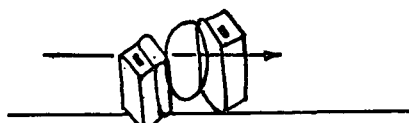
Játékos támasz- és függésgyakorlatok:



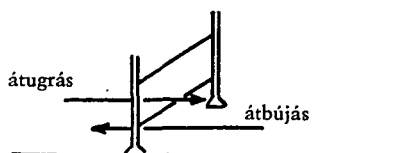
Átbújas terpeszállásban levő társ
lába között.



Átbújas felállított szekrényrészén.



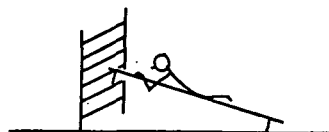
Átbújas két zsámoly közötti karikán.



Átugrás két magasugró lécz között,
átbújas az alsó lécz alatt.



Karhúzással csúszás előre tornpadon.



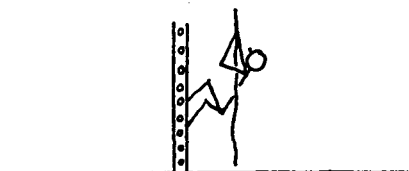
Csúszás előre karhúzással,
rézsútos tornpadon.



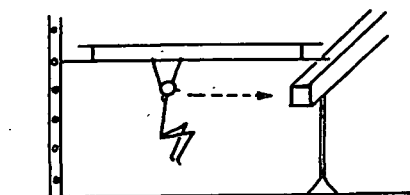
Haladás oldalt támasszal
a tornpad lapján.



Függőállásban haladás oldalt,
3-4 bordásfalszakaszon.



Függeszekedés felfelé,
lábbal mászás a bordásfalon.

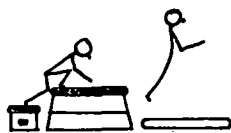


Függeszekedés előre és hátra,
vagy lajharmászás.

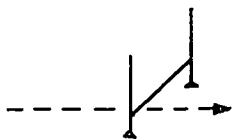
Játékos akadálylelküzdő feladat-sorozat:



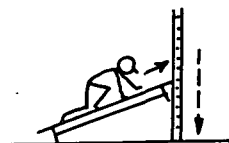
Rajt!



Átmászás számonlyon és 2 részes szekrényen, végén leugrással.



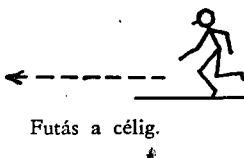
Átbújás magasugró lécz alatt.



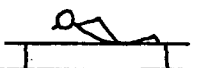
Felmászás ferde padon, lemászás a bordásfalon.



Cél!



Futás a célig.



Karhúzással csúszás előre tornapadon.



Mászás kötélén vagy rúdon mászókulcsolással:

A mászás kézzel és lábbal történik. A kötélén fogást véve felugrik a tanuló, és térdét felhúzza lábkeresztezéssel átkulcsolja a kötelet úgy, hogy a köté a külső talpél, az alszár és comb közé legyen „befűzve”. Ezután a kezükkel függeszkedjenek felfelé addig, hogy egész testük nyújtott legyen, majd ismét emeljék fel lábukat mászókulcsolásba, s megint függeszkedjenek kezükkel felfelé. Az első osztály tanulói így végezzenek folyamatos mászást félmagasságig.

Oktatás menete:

- ülésben egy tornabot segítségével gyakoroltassuk a lábkulcsolást;
- állásban fogják meg a kötelet érintő magasságban és ugorjanak fel mászókulcsolásba, majd lépjenek vissza a talajra;
- a tanulók ugorjanak fel a kötélre gyors mászókulcsolásba, majd kezükkel függeszkedjenek lefelé a térdükig, azután ismét felfelé;
- mászás a kötélén folyamatosan félmagasságig.

A mászás megindításának vezényszava: „Fogás! Fel!”



DR. HONFFY PÁL
Budapest

Bepillantás a tankönyvkészítés műhelyébe*

Jóllehet elsősorban az új *tantervek* jelölik ki megváltozó oktatásunk-nevelésünk kereteit, pedagógus-társadalmunk mégis az új *tankönyvek* megjelenését kíséri a leg-élénkebb érdeklődéssel. Metaforikus nyelven szólva: a tanterv formálja meg az új tananyag csontvázát, e csontvázat azonban a tankönyvek töltik meg hússal és vérrrel, s teszik elevenné.

Közvéleményünkben eléggé elterjedt az a tévhit, hogy szinte állandóan változnak tankönyveink. Holott éppen ellenkezőleg: máig használatos iskolai segédeszközünk tizedik-tizenötödik kiadásukat érik meg, és a 60-as évek eleje-közepe óta minden esztendőben változatlan utánnyomásban jelennek meg. Ez pedig már hosszabb időszak, mint amennyi egy tankönyv élettartamában optimálisnak mondható. A tudományos gondolkodás, a pedagógiai tapasztalat és egész közéletünk manapság gyorsabban változik-fejlődik annál, semhogy egyre növekvő ellentmondás ne keletkezzék idővel az élet egy bizonyos állapotát maradandóvá, rögzítő nyomtatott szöveg és az iskolai gyakorlat, illetve az iskolával szemben támasztott követelmények között.

Három évvel ezelőtt, 1975-ben láttunk hozzá az új tankönyvsorozatok elkészítéséhez, és most már a derekán járunk újító munkánkunknak. A Tankönyvkiadó szerkesztői más jellegű feladatokat látnak el, mint egy átlagos kiadói szerkesztő. Valamennyiünknek legalább 10–15 éves tanári (vagy tanítói) múlt áll a hátuk mögött; természetesen alapos tudással és tájékozottsággal kell rendelkezniük szaktárgyukban (olyannyira, hogy állandóan rajta tartják a szemüket más kiadók legfrissebb publikációin is), rendszeresen látogatnak órákat, részt vesznek pedagógiai, didaktikai, tantestületi, nevelési tanácskozásokon, hogy szoros kapcsolatot tartsanak az iskolával, hogy közvetlenül és folyamatosan tudomást szerezhessenek a fölvetődő gondokról, igényekről, problémákról. Nemcsak abban merül hát ki a felelős szerkesztők tevékenysége – mint sokan hiszik –, hogy a kész kéziratot előkészítsék nyomdára, hanem kezdettől fogva konzultánsként, tanácsadóként, bírálóként állnak a szerzők mellett. Már a tankönyv koncepcióját is együtt alakítják ki. S míg a többi kiadónál a rosszul sikerült kéziratot egyszerűen nem jelentetik meg, vagy visszaadják a szerzőnek átdolgozás végett, nálunk erre nincs mód. Az előírányzott tankönyveknek meghatározott időre meg kell jelenniük, ha tehát egy kézirat nem bizonyul megfelelőnek, akkor a szerkesztő odaáll a szerző mellé, és együtt készítik el a végleges változatot – anélkül természetesen, hogy a felelős szerkesztő bármiféle honoráriumban részesülne. Szerencsére ilyen „műtői beavatkozásra” csak ritkán és a legvégső esetben kerül sor. Számos kedvező körülmény biztosítja viszont, hogy a tankönyv megalkotásában ne maradjon magára szerző és szerkesztő.

Az egyik ilyen „biztosítékot” a pályázati rendszer jelenti. Az, hogy tankönyveink megírására országos pályázatokat hirdetünk, végül is nemcsak olyan előnyökkel járt, amelyeneket a pályázati rendszertől reméltünk. Az a várakozásunk magától értetődően

* Elhangzott Nyíregyházán, a Tankönyvkiadó kiállításán az 1978. évi anyanyelvoktatási napokon.

csak ritka esetben teljesült, hogy új, ismeretlen tehetségeket fedezzünk föl; az első helyezettek többsége közismert, tekintélyes tanáregyenység volt, és ennek azért örültünk, mert személyük biztosítékot jelentett az elkészítendő tankönyvre nézve. De szívesen vállaltunk „kockázatot” is, amikor új nevek bukkantak föl, mint például a Roman-kovics házaspáré, akik az ábécés olvasókönyvet és segédleteit írták meg Meixner Ildikóval együtt.

A pályázatok másik haszna, hogy létrejöttek és a tankönyvkészítés egész folyamatában segítséget nyújtottak a tankönyvi bizottságok. Ezekben a Tankönyvkiadó, a Magyar Tudományos Akadémia és az Országos Pedagógiai Intézet képviselőin kívül gyakorló pedagógusok is részt vettek. A tankönyvi bizottságok nemcsak a pályázatokat bírálták el, és a pályadíjakat ítélték oda, hanem termékeny vitákat is folytattak az anyag tankönyvi feldolgozásáról. E viták tanulságait később a szerzők is hasznosították. Amikor pedig nézeteltérések vagy újabb eldöntendő kérdések merültek föl a tankönyvkészítés munkája közben, ismét csak a tankönyvi bizottsághoz fordulhattunk, és a kollektív bölcsességre támaszkodva könnyebben áthidalhattuk a nehézségeket.

Végül nem kevés hasznot meríthettünk az összes pályamunka áttanulmányozásából, abból, hogy a gyakorlatban megvalósulva láthattunk különböző elképzeléseket, tankönyvi megoldásokat, eljárásokat, összehasonlíthattuk az egyes pályamunkákban tükröződő igényeket, s képet alkothattunk még a tantárgy oktatásának országos gyakorlatáról is. Így aztán már nem a tankönyvkészítés során kellett bizonyos utakat végigjárunk, kipróbálnunk; a tanulságok szinte maguktól tárultak elénk. Igaz, e tanulságok többsége negatív előjelű volt, mégis okultunk belőlük. Látnunk kellett például, milyen hiba, ha a „könnyebb tanulhatóság” kedvéért önkényesen leegyszerűsítjük és vázlatosra redukáljuk mindazt, ami az életben nagyon is bonyolult, hogyha nem megvilágítani, rendszerezni, elhelyezni, tisztázni akarjuk a szövevényes jelenségeket, hanem sémára csupasztatni, úgy vélvén, hogy az a magyarázat egyszerű, amely minden tényt eleve egyszerűnek tételez föl.

Állandó kontrollt jelentett a tankönyvszerkesztők (és természetesen a szerzők) számára a lektorok véleménye. Az egyik bíráló mindig az OPI illetékes előadója volt. Olykor több ízben is kértünk előzetes bírálatot, sőt egyes tankönyveinket sikerült szűkebb körben ki is próbáltatnunk. (Például középiskolás anyanyelvi tankönyveinket; ebben támogatást kaptunk az egyetemi közti témabizottságtól. A tapasztalatokat összegezve, a szerzők még végrehajthattak bizonyos változtatásokat a kéziraton.)

Támaszkodhattunk és támaszkodtunk is bizonyos jó tankönyvi hagyományokra. Anyanyelvi tankönyveink, munkafüzeteink például már régóta munkáltató jellegűek, a munkáltatás technikája érvényesült régi „filmesztétikai” kiadványainkban is.

Arra sajnos az új tantervek bevezetésének gyors ütemezése miatt nem volt lehetőségünk, hogy éppúgy, mint Lengyelországban, minden egyes kéziratot egy éves tanítási kísérletnek vessünk alá. Az új sorozatok igazi próbája így hát az lesz, ha mindenütt az országban néhány éven át tanítanak belőlük és velük. Hiába érezzük mi magunk, hogy egyik vagy másik tankönyvmodell kitűnően sikerült, ha a felhasználó szakemberektől, a tanároktól, tanítóktól másféle visszajelzés érkezik. De a kritika kérdéséről szeretnék később még külön is szólni.

Amikor fölkészültünk annakidején az új tankönyvek kidolgozására, tisztáznunk kellett magunkban, mire is vállalkozunk. Két területen szerettünk volna előbbre lépni. Az egyik: a korszerű tudományosság érvényesítése. Ezt kimondani könnyű, nehezebb azonban meghatározni, mit is jelent a korszerű tudományosság. Maradíság és előresietés kétfelől leselkedő veszélyeire már utaltam a Köznevelés egyik cikkében, amely a középiskolai irodalomtankönyvek műhelygondjairól vallott. Folytathatnánk olyan kérdésekkel: hogyan tudjuk megkülönböztetni a szaktudomány jelentős és valóban a fejlődés

lépcsőjét képező újdonságait a tűnékeny, de nagyhangú divatoktól, vagy mennyire és milyen módon lehet (kell) a tankönyvnek olyan témákat tárgyalnia, amelyekről még a tudósok is vitatkoznak napjainkban. Az mindenesetre világos, hogy a szaktudomány fejlődésének nyomon követése többet jelent az új adatok közlésénél. A nyelvről (ezen belül az anyanyelvről) vagy az irodalomról nemcsak tudásunk bővült az utóbbi másfél évtizedben, hanem másként is gondolkodunk rólok. A megismerkedés a szemiotikával vagy a kommunikációelmélettel a hagyományos stúdiumok körében is szemléleti változást hozott. Aztán: másképp tekintünk az irodalmi alkotásra ma, mint 1962-ben, mást tartunk fontosnak bennük, megváltozott az értékrendszerünk, eltér az egyes művek megközelítésmódja. Ilyen és más hasonló tényezőknek az új tankönyvek minden egyes lapján érvényesülniük kell.

Természetes, hogy pszichológiai és pedagógiai ismereteink gyarapodásával megint csak együtt járt szemléletünk változása, de együtt járt oktatási-nevelési gyakorlatunk fokozatos átalakulása is. A módszerekre, az anyag előadására a tankönyvekben is hatnak az új oktatási stratégiák és taktikák. Ismét ezer kérdés szegződött mellünknek. Mit értünk a „munkáltató tankönyv” fogalmán? Hogyan alkalmazkodjék a munkáltatás jellege az egyes tantárgyak sajátosságaihoz? Milyen legyen munkáltatás és ismeretközlés, indukció és dedukció, motiválás és objektivitás viszonya, aránya? Fölldhatjuk-e az ellentmondást a tömör szöveg elkerülhetetlen zsúfoltsága, szárazsága, nagyobb nehézségi foka és az oldottabb előadásmód terjedelmi igényei között? Mennyiben támaszkodhat a tankönyv a tanár munkájára, hol kell teret hagynia a tanári szabadságnak, mikor elengedhetetlen viszont a tankönyv sugalmazó szerepe? Olyan kérdések, amelyek – ha beléjük gondolunk –, újabb kérdéseket szülnek, s amelyek megválaszolása csak a tankönyvkészítés gyakorlatában, a végrehajtás folyamán történhetik meg, figyelembe véve az egyedi eset sajátos feltételeit és szükségleteit. Ezért mozog általánosságban és válik semmitmondóvá minden előzetes szempontrendszer, minden spekulatív – bár jószándékú – „állásfoglalás” a korszerű tankönyvek követelményeiről.

S ezek még csak a nagy elvi kérdések. A tankönyvkészítés során azonban sokkal hétköznapiabb, gyakorlatiasabb gondok is jelentkeztek. Ilyen például a szerzők kiválasztása. A pályázati rendszer e tekintetben valóban sok segítséget nyújtott, de akadtak sikertelen pályázatok is; nem egyszer kudarcot vallottak egy-egy kiváló szakember megnyerésére irányuló erőfeszítéseink. Kevés a „tudós tanár” pedagógustársadalomban. A vidéken dolgozók értesültség, önképzési lehetőségek dolgában hátrányban vannak a budapestiek mögött. Szívesen kockáztattunk volna többet tehetséges, de még ismeretlen tanítók és tanárok foglalkoztatásával, ám bizonyos értelemben „biztosra” kellett mennünk: egy sikertelen, elvetélt kézirat a tankönyv időbeni megjelenését veszélyeztette volna. Amellett nem is minden szerzői ambíció rejti a mélyreható szaktudás és a lelkiismeretes pontosság fedezetét. (Egyes pályamunkák az önismeret vesztes hiányairól tanúskodtak.) S az már szinte közhely, hogy a tankönyvírótól milyen sokoldalú tehetségek kívántatnak meg az alapos szakismerettől a válogatni és rendszerezni tudáson, a fejlett ítéletalkotáson át a stíluskészességig.

Szerzőre és szerkesztőre súlyosan nehezedett a rendelkezésünkre álló idő szükségsege, korlátozottsága. Az Oktatási Minisztérium ezért lehetővé tette minden tankönyvírónak, hogy több hónapos alkotói szabadságot vegyen igénybe. Ez nagy segítséget jelentett. De még így is ráfért volna egyik-másik kézira a további érlelés.

Ideális elképzeléseinket természetesen mindig egyeztetnünk kellett anyagi lehetőségeinkkel és a gazdaságossággal, az ésszerűség követelményeivel. A tankönyvek ára csekély töredékét téríti csak vissza a ráfordításnak, az előállítás költségeit tehát részben állami dotáció fedezi. A takarékoság igen gyakran megegyezik a pedagógiai érdekekkel. Jó példa erre a minél kisebb terjedelem követelménye. Vagy: eleinte örültünk

annak, hogy irodalomtankönyveinkben is elhelyezhetünk fél-fél ív színes reprodukciót. Kiderült azonban, hogy e négyszínnymású képek minősége félrevezető, hiszen a tankönyvi lenyomatok korántsem adják vissza az eredeti festmény igazi színeit, és a különböző festők színvilágát egyformára szegényítik. De az is fölmerült: helyes-e egyáltalán az irodalomtankönyvektől elvárni képzőművészeti alkotások közlését, nem célravezetőbb-e diaképet vagy színes levelezőlapot alkalmazni szemléltetésre. S innen már csak egy lépés, hogy az összehasonlító műelemzés és az esztétikai nevelés egész kérdéskörével szembenézve megkérdőjelezzük: vajon éppen az irodalom felől kiinduló utalások és kezdetleges összehasonlítások jelentik-e a leghatékonyabb formáját a képzőművészeti (vagy zenei) ismeretterjesztésnek?

Nyomdánkra is óriási terhet ró a tankönyvprogram teljesítése. Mert hogy csak egyet említek a kívülálló számára nem is magától értetődő nehézségekből: ami 10 ezer példány esetén még kivitelezhető, az 100 ezer példánynál már megvalósíthatatlan; ezért sok olyan indokolt szerzői elképzelés elől voltunk kénytelenek elzárkózni, amely egyedi előállítást, kézi munkát igényelt volna. Sajnos le kell mondanunk a perforált feladatlapokról vagy a szalaggal a fedélhez erősített mellékletekről, és így tovább.

De már így is túl sok gondot sorakoztattam egymás mellé. S még akkor nem is szóltam arról, hogy a tantervek sokszor csak közvetlenül a nyomdába adás előtt váltak véglegessé, vagy arról a harcról, amelyet az invenciózus, ígéretes, de a szokványossal szakító megoldásokért, a színvonal biztosításaért kellett és kell folytatnunk az óvatoskodókkal szemben. S most térek vissza a kritika kérdésére. Önteltség lenne azt hinni, hogy új tankönyveinkről csak szépet és jót mondhatunk el megjelenésük után. Megismétlem: minden kiadványunk igazi próbája a gyakorlat lesz, az, ha mindenütt az országban néhány évig tanítanak belőlük és velük. Azért van szükség néhány évre, mert természetes, hogy előbb le kell vetkőzni a kezdeti idegenkedést az ismeretlenről, a szokatlannal szemben, alaposan, mélyen meg kell ismerni és érteni a szerzők és a kiadó szándékait. Egyik tankönyv sem tetszhet persze mindenkinek. S mi, a Tankönyvkiadó munkatársai szívesen fogadunk minden értő bírálatot, észrevételt. Az érdemi – és nem az egyes sajtóhibákat kipécéző –, érvelős, okos kritikai szót eddig is megfogadtuk; hasznosítani törekedtünk az olvasókönyvekről készült szociológiai elemzést, a középiskolás irodalomtankönyvekről elhangzott vagy megjelent elemező bírálatokat. Szívesen gondolkozunk együtt vagy vitatkozunk bárkivel, hiszen a most használatba lépő tankönyvek, munkafüzetek, feladatlapok már eddig is töprengések és viták között születtek. Annyit nyugodt lelkiismerettel mondhatok: szerkesztőink mindent megtettek azért, hogy az adott feltételek mellett előbbre léphessünk.



TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLHATJUK

Most inkább az alsó tagozatosoknak ajánlható könyvek közül mutatunk be néhányat. Az utolsó kivételével valamennyi szorosabb-tágabb, de közvetlen kapcsolatot tart a természettel; más-más célért, más-más eszközzel s eltérő sikerrel épül be a versek világába a természet.

Horgas Béla:

SÁRPOGÁCSA

Növényekről, virágokról szólnak legtöbbször ezek a versek. A valóságban létezőket is olyan,

tudatteremtette állapotukban láttatja, ami nagy távolságokat áthidaló asszociáció-sort kíván az olvasótól.

Egy másik csoportot tehetnek ki a nyelvi ötlet szülte lények: olvashatunk kaptafáról, háromfáról, időfáról... A tárgyak, jelenségek antropomorfizálódnak ebben a költői világban, a kavicsok elhevernek, merengenek, morgolódnak, hallgatnak a parti homokban, másutt a szél lába földig ér... Egy-két szöveg azonban ötletszerű, a kötet címadó verse pedig sajnálatosan alulformált.

Lázár Ervin:

A NAGYRAVÁGYÓ FEKETERIGÓ

A kapcsolatteremtés nehézségéről beszél a mese. Két összeillő figura, a barátot konokan kereső, nyílt kisfiú és a színével elégedetlen feketerigó alig találja meg egymást, mert a magába forduló, s ezért „eltorzult tudatú” rigó ezt lehetetlenné teszi. Az író szemléletesen mutatja be egy sajnálatos állapot cselekvésekké válását, s az alakon való eluralkodását. Végül valamennyi pótselekvés befűl, s csak a kilátástalanság miatti összeomlás fedi föl a madár igazi alakját, és teremti meg a barátságot. Kár, hogy az értékes történet stílusa több helyen szürke vagy nehézkes, s itt-ott az igénytelen humor is zavarja az olvasót. A mese érzelmi és gondolati gazdagsága azonban feledtetni igyekszik a stílus és nyelvhasználat fogyatékságait.

Kósa Csaba:

RÉPA, RETEK, MOGYORÓ

A szerző egy öreg rigóval kalauzoltatja végig olvasóját egy konyhakerten. A madár kora tavasszal kezd barátkozni a kert flórájával, végigkíséri azokat kihajtásukon, növekedésükön át termésükig; a „beszélgetések” képet adnak egy-egy növény eredetéről, különféle megnevezéséről, színéről, főlépitéséről, hasznáról. A történet végén konyhakerti növények neveit elrejtő találós kérdések várnak megfajtásukra. A könyv inkább ismeretterjesztő feladatokat lát el szerényebb esztétikai igényekkel.

Zsolnai József:

BESZÉDMŰVELÉS KISISKOLÁS KORBAN

Sokszor és joggal mondhatják az alsó tagozatos nevelők, hogy kevés munka készül a számukra, amely az elméletet és a gyakorlati megoldásokat együttesen mutatná be korszerű, tudományos igénnyel. Az anyanyelvi neveléssel foglalkozó szakirodalomban a kisiskolások beszédművelése területén ilyen hiányt pótol Zsolnai József könyve, amely a Tankönyvkiadó gondozásában A tanítás problémái sorozatban jelent meg.

Négy fő fejezetben (A nyelvi kommunikáció főbb kérdései; Beszédművelés és helyes ejtés; Helyes ejtés és olvasástanulás; Beszédművelés – beszédfejlesztés tárgyalja a szerző a kisiskolások beszédművelésével összefüggő problémákat, s megállapításait a kommunikációkutatás és a beszéd kutatás eredményeivel támasztja alá. Jó példája e mű annak, hogyan lehet és kell a tudomány eredményeit mindennapi gyakorlati munkánkban hasznosítani. A szöveg közben megadott legfontosabb források és a kötet végén található irodalomjegyzék segítségül szolgál az olvasóknak a kérdések további tanulmányozásához.

A könyv eddig említett értékei mellett felhívom az olvasók figyelmét arra a kérdéskörre, amelynek tanulmányozására az eddigi szakirodalom kevés lehetőséget nyújtott. A kisiskolások elhangzó beszédének fejlesztésével kapcsolatos kérdésekre gondolok. A szerző a mű első fejezetében bemutatja az elhangzó beszéd helyét a nyelvi tevékenységek rendszerében, majd az iskolába lépő gyermek elhangzó beszédének fejlettségét elemzi. A fejlesztés menetét lépésről lépésre a gyakorlatok gazdag sorával illusztrálja egészen a spontán beszéd és a félreproduktív beszéd fejlesztésének bemutatásáig.

Fontosnak tartom, hogy ezt a kisiskolások beszédművelésének problémáit tárgyaló, összegző és több szempontból előre is mutató könyvet minden alsó tagozatban tanító pedagógus elolvassa. Hogy miért? Mert sok olyan feladatot, ismeretet tudatosíthat a nevelőkben, amelyeket eddig csak ösztönösen végeztek, javítottak tanulóik beszédében. Tudatosítani segítene: mit, miért és hogyan kell végeztetniük, hogy gyermekeink beszédének színvonala emelkedjen.

A szeptemberben életbe lépett tanterv osztályonként a „beszédművelés, beszédfejlesztés” címen közli a beszédfejlesztéshez és a helyes kiejtés tanulásához szükséges ismereteket és gyakorlati típusokat. A könyv bevezető soraiban ezt olvashatjuk: „Könyvünkben, amikor a kisiskolások beszédművelésével összefüggő problémákat körvonalazzuk, nemcsak az 1978-as tantervre gondolunk.” De jó, hogy erre is gondoltak. A legjobbkor jelent meg ez a mű ahhoz, hogy anyanyelvi nevelésünk eredményességén fáradozó pedagógusainknak jó segítséget nyújtson a mindennapi munkában.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

B. Fejes Katalin

Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez

Összeállította: Kunstár Jánosné dr.

Az 5-8. osztályos új matematikai tankönyvek és munkalapok mellett nagy szükség mutatkozik olyan feladatgyűjteményre, amely kapcsolódik a tantervhez, és amelyből a pedagógusok az igényeknek megfelelően válogathatnak. A jelen feladatgyűjtemény ezt a hiánypótló szerepet kívánja betölteni. De túl is mutat az ideiglenes tanterven, s jó előkészítést nyújt a felső tagozaton bevezetendő végleges tananyaghoz is. Bár elsősorban felső tagozat részére készült, haszonnal forgathatják az alsó tagozatos pedagógusok is.

A 11 ívnyi feladatgyűjtemény ára 40 Ft. Pénzesutalványon is befizethető, csak kérjük, írják rá: „Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.”

*

Hasonlóképpen rendelhető meg a *Petőfi az iskolában* című kiadványunk (20 Ft), amely Petőfi korszerű tanításához nyújt hathatós segítséget. Csak egy-két tanulmánycím a 10 ívnyi kötet tartalmából: Petőfi tanítása és az újabb kutatások; Milyen zenei alkotásokat mutathatunk be Petőfi költeményeinek tanításakor?; A verselemzéshez felhasználható képzőművészeti illusztrációk; A Petőfi-kép gazdagításának lehetőségei a szakköri munkában; Irodalmi kirándulás Petőfi nyomában.

* * *

Olvasóink, előfizetőink, munkatársaink figyelmébe ajánljuk

Lapunk előfizetését, csekklapos igénylését, régebbi számaink, külön kiadványaink megrendelését a gyors ügyintézés érdekében a Módszertani Közlemények Kiadóhivatala (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.) címére kérnénk. A kéziratokat azonban változatlanul a szerkesztőség címére (6701 Szeged, Április 4. útja 6.) kérjük, mégpedig két példányban, kettős sortávolsággal gépelt, 4 cm-es lapszéllal készült formában. Egyúttal közöljük azt is, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.